

**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**OS JOVENS E A ESCOLA: PERCURSOS E SIGNIFICADOS**

**Etelvina Maria Germano Falcato**

**TRABALHO DE PROJETO**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de Especialização em Formação de Adultos**

**2013**

**UNIVERSIDADE DE LISBOA  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**OS JOVENS E A ESCOLA: PERCURSOS E SIGNIFICADOS**

**Etelvina Maria Germano Falcato**

**Trabalho orientado pela  
Professora Doutora Cármen Cavaco**

**TRABALHO DE PROJETO**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Área de Especialização em Formação de Adultos**

**2013**

## ***Agradecimentos***

À minha mãe, a pessoa mais lutadora que conheço e que, mesmo vivendo problemas de saúde muito delicados, tem sempre sido um exemplo de força, coragem e determinação, o meu eterno pilar.

Ao Luís, o meu marido, ao meu companheiro das horas certas e incertas, que abdicou até da nossa viagem de lua-de-mel para que eu trouxesse finalmente este navio a bom porto.

À Professora Doutora Cármen Cavaco pelo enorme incentivo, pela disponibilidade, por não me ter deixado adiar por mais tempo este projeto e pela paciência.

Aos Professores Doutores Rui Canário, Natália Alves e Cármen Cavaco pelos momentos de reflexão e de partilha que me proporcionaram ao longo dos seminários e das leituras.

À minha família, aos meus amigos e aos meus colegas por terem sabido compreender a minha ausência.

E, por fim, aos meus alunos que aceitaram participar de bom grado neste trabalho de projeto e que me mostram a cada dia que, contra ventos e marés, ainda vale a pena remar.

## **Resumo**

O presente trabalho de projeto é desenvolvido no âmbito do curso de mestrado em Ciências da Educação na área de especialização da Formação de Adultos - Jovens e Adultos Pouco Escolarizados. O objetivo principal deste trabalho será de criar um momento de reflexão, com dimensão autoformativa, apoiado em três vertentes. Em primeiro lugar, uma narrativa pessoal, centrada no percurso profissional. Segundo, um dissertar sobre o campo da Educação e Formação de Adultos em Portugal com particular escopo nas políticas educativas relativas ao insucesso escolar e ao cumprimento da escolaridade obrigatória. E, por fim, recorrendo à interação com alguns jovens do Curso de Educação e Formação de Nível II – Tipo 2 de Operador de Fotografia da Escola Secundária da Baixa da Banheira (ESBB), uma incursão empírica sobre o modo como algumas estratégias de compensação pedagógica ajudam a conhecer melhor o percurso vivencial e escolar dos mesmos e, conseqüentemente, a estreitar a relação professor-alunos numa tentativa de combate ao insucesso e ao abandono escolar.

## **PALAVRAS-CHAVE**

Insucesso, Abandono escolar, Curso de Educação e Formação, Reflexão, Diálogo

## **Abstract**

This study project is developed under a Master's degree in Adult Education. The main goal of this work is to create a self-formative moment of reflection supported in three areas. First, a personal narrative centred on the professional career. Secondly, a walk through theoretical elements of reference in Education and Training of Adults in Portugal with particular focus on educational policies adopted to cope with school failure and dropout. And, finally, through interaction with some youngsters of an Education and Training course - Level II - Type 2 Photography Operator in Escola Secundária da Baixa da Banheira (ESBB), a raid on the empirical way some compensation pedagogical strategies can strengthen the relationship between teacher and students in an attempt to combat failure and school dropout.

## **KEYWORDS**

School failure, Dropout, Education and Training Courses, Reflection, Dialogue

## **INDICE**

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>2</b>
<b>CAPÍTULO I – Narrativa biográfica centrada no trajeto profissional: reflexões sobre um percurso formativo</b>	<b>4</b>
<b>CAPÍTULO II – A Educação e Formação dos Jovens Pouco Escolarizados em Portugal ao longo do tempo</b>	<b>34</b>
1. A escola entre tempos de promessas e de incertezas	34
2. As políticas educativas entre o pós-guerra e Abril de 74	39
3. A Educação no período do pós-25 de abril de 74	43
3.1. A heterogeneidade estudantil e o insucesso escolar	46
3.2. Os programas e projetos da tutela	49
3.3. O século XXI e o universo das segundas oportunidades	57
<b>CAPÍTULO III – Caminhos com significado</b>	<b>75</b>
1. O contexto geográfico e socioeconómico do Vale da Amoreira	83
2. A ESBB e a vivência das turmas CEF	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>120</b>
<b>ANEXOS</b>	
Anexo I - Pedido de autorização aos Encarregados de Educação dos alunos entrevistados	
Anexo II - Transcrição das entrevistas	

## INTRODUÇÃO

*“Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro” (Morin, 2002, p. 104).*

Através do presente trabalho de projeto realiza-se uma longa viagem que parte de um “eu-professora” e que culmina num “eles-alunos”; o elo de ligação entre todos será a Escola Secundária da Baixa da Banheira onde se encontram e interagem no dia-a-dia. Para iniciarmos o percurso, começaremos por conhecer o trajeto académico e profissional da professora, aquilo que, ao longo dos anos, a fez ser esta e não outra. Em segundo lugar, enumeraremos as políticas educativas portuguesas através das quais se implementou um número considerável de medidas, programas, projetos no sentido de colmatar o insucesso e o abandono escolar entre os jovens e, conseqüentemente, assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória.

Foi, no entanto, o sentir de uma considerável distância entre o que se encontra estabelecido nesses diplomas legais e a realidade específica vivida pela professora e pelos alunos que levou ao surgimento da terceira parte do presente trabalho. Assim, na última parte da viagem, descenderemos à realidade concreta de um grupo de jovens inseridos numa turma de um Curso de Educação e Formação (CEF) de Nível II – Tipo 2 de Operador de Fotografia que integra a oferta formativa da Escola Secundária da Baixa da Banheira, uma escola inserida num meio bastante desfavorecido.

O que terá levado estes jovens à escolha de um CEF? Que trajetórias de insucesso e de abandono escolares foram por eles vividas? Que imagem constroem da escola e do ser professor? Que expectativas escolares e profissionais detêm para si próprios? Como se imaginam daqui a dez anos? Foi o interesse suscitado por estas questões que fez nascer o presente trabalho de projeto mas reside aqui, porém, parte da motivação. Esta viagem pretende

mostrar igualmente que, diante de todos os problemas que os professores são chamados a enfrentar quando se encontram diante de uma turma CEF onde as carências sociofamiliares e económicas contribuem para uma desvalorização contínua da educação e da formação, é possível criar condições para melhorar o sentimento de resistência que se vive de ambos os lados. De que forma? Não devemos esperar encontrar receitas predefinidas ou soluções ilusionistas que possam servir a todos e que resolvam a totalidade dos problemas no terreno, nomeadamente, no espaço da sala de aula. Há, no entanto, boas práticas e, com este trabalho de projeto, pretende-se justamente partilhar uma experiência que tem vindo a resultar de forma positiva.

Se é verdade que os constrangimentos decorrentes da necessidade de cumprimento de horas de formação e de conteúdos programáticos condicionam o processo de ensino-aprendizagem, a experiência pessoal no terreno tem vindo a demonstrar que a criação de momentos próprios e recorrentes de abertura ao diálogo sobre diferentes temáticas com os alunos pode ajudar a levantar barreiras, a fazer (re)ver objetivos, a repensar um caminho pessoal, educativo e profissional, constituindo assim, e há já algum tempo, uma forma de aproximação, não apenas ao aluno, mas principalmente à pessoa, ao ser humano em formação.



## **CAPÍTULO I – Narrativa biográfica centrada no trajeto profissional: reflexões sobre um percurso formativo**

*"Aprender? Certamente mas, primeiro, viver e aprender pela vida, na vida".*

*John Dewey*

É notória a imensa dificuldade que sentimos quando nos propõem refletir ou explicar como chegámos à prática pedagógico-didática de que somos detentores. Por que razão falar de nós próprios em termos profissionais parece ser estranho ou desconfortável? Falta-nos provavelmente o afastamento necessário, o sair de dentro de nós, a passagem para uma terceira pessoa. Este facto fez-me aliás lembrar Vergílio Ferreira, quando este discorria em *Contra-Corrente* a propósito da diferença entre escrever um diário e um romance; dizia ele que o romance representava um biombo, permitia-nos despir por detrás dele enquanto, num diário, era mais problemático, pois implicava falarmos de nós e acrescentava ainda “Aliás como os outros, desconheço-me” (Ferreira, 1982, p. ii). Embora me identifique parcialmente com as palavras deste escritor, sei que este processo biográfico reflexivo permitir-me-á conhecer melhor o “eu, formadora” nem que para tal tenha de desarrumar as gavetas e os álbuns da memória do que já vivi. Sacudir aqui e além o pó deixado pela passagem do tempo ajudará a aclarar as ideias de quem fui, de quem sou e, na minha opinião, mais importante até do que a caminhada de vários anos, será um excelente momento de solilóquio para repensar/reforçar com tonalidades mais fortes o meu porvir enquanto formadora.

Esta forma de autoconhecimento encontra alguns ecos naquilo que vivo no dia-a-dia no espaço escolar quando observo alunos e professores e a forma como interagem uns e outros e entre si. Assumamos que não o faço numa atitude inquisitiva e avaliadora, procuro antes adquirir experiência através da observação dos outros, entender “o estado das coisas no terreno”. E sinto que, cada vez mais, o que desfila diante dos meus olhos é muito fruto das

dificuldades não-resolvidas ou desacordos a respeito deste mesmo “estado de coisas”; infelizmente, quanto a mim, vivemos uma época onde, ao que parece, tudo é para ser posto em causa. A vontade de resolver conflitos, apesar de desejada, dificilmente se concretiza. Posso estar a assumir uma visão disfórica da realidade, até porque ser docente/formadora numa escola *sui generis* como é a Escola Secundária da Baixa da Banheira facilmente me/nos espartilha nessa mesma realidade, por outras palavras, frequentemente a imagem que fazemos da “escola” é criada a partir da soma das nossas experiências diretas e das observações daquilo que nos rodeia no local de trabalho.

No que diz respeito à experiência e às diferentes influências daí resultantes que recebi pela vida fora, não me recordo de todos os momentos com a mesma intensidade; e não é forçoso sequer que, por causa de alguma mágoa deixada, nos lembremos mais daqueles que nos marcaram de forma negativa ou, inversamente, daqueles que exclusivamente, ainda hoje, nos fazem sorrir. Aliás, ensaiar um sorriso ao recordar os “maus momentos” é sinal de que a mágoa passou e ficaram as marcas de uma aprendizagem porventura mais dolorosa, é certo, mas uma aprendizagem profícua mesmo assim; e, na maior parte das vezes, se ponderarmos e reconsiderarmos, foi, seguramente, até mais enriquecedora do que outras tantas ditas “agradáveis”.

Na nossa vaga noção de finitude, habituámo-nos a entender a existência do ser humano como tendo princípio, meio e fim. Partindo do pressuposto que, aos quarenta e quatro anos de idade, me encontro ainda a meio do meu percurso de vida e igualmente profissional, dou por mim a tentar determinar onde é que tudo terá começado. E assumo que, frequentemente, essa procura tem apenas um propósito destrutivo/construtivo. Em tempos desejei ser médica, cientista, arquiteta e, admito, em quarta opção, professora; no entanto, tendo escolhido este último caminho, receio não ter feito há anos atrás a opção mais acertada... embora seja capaz de entender que esta sensação de insatisfação se deva, se me for permitido, ao número cada vez maior de preocupações que o exercício da minha profissão me vai ofertando dia após dia, ao ponto de desejar, por vezes, mudar de percurso profissional. Também tenho consciência de que talvez esteja apenas a chegar ao fim de um ciclo e que, ao fim de vinte

anos a lecionar na mesma escola, faça falta neste momento, unicamente, mudar de espaço escolar e não tanto alterar a minha vida de uma forma mais radical. Esta reflexão é tão mais intensa quando estou a viver uma situação, significativamente menos boa, com alunos e momentos difíceis, com dinâmicas complexas cuja solução nem sempre é fácil de vislumbrar. É penoso, a título de mero exemplo, verificar, junto de turmas de décimo ano, que muitos alunos não sabem quem foi Camões ou o que representa a efeméride do dia 25 de abril. Mesmo diversificando as práticas no interior da sala, tornando-as mais envolventes e apelativas, os alunos manifestam-se algo indiferentes às mesmas, revelando sinais de apatia e/ou de indiferença, já para não falar nas situações de indisciplina cada vez mais recorrentes. Sei que todos nós, docentes, vivemos, nos últimos tempos, momentos destes e, quando o cansaço predomina, surge inevitavelmente a pergunta:

*- Continua a fazer sentido ser professora?...*

Mesmo sabendo que não tenciono tecer uma retrospectiva cronológica da minha existência - nem seria este o espaço para o fazer - é inevitável que tente encontrar, se é que ele de facto existiu, um momento-chave que me tenha levado a querer ser formadora. O que me conduziu por caminhos tão diversos para chegar onde estou hoje? À medida que tento encontrar o momento em que tudo fez sentido na definição do ponto de partida deste percurso, chego à conclusão de que ele não existiu... pelo menos, de modo explícito. Há, principalmente, marcas de personalidade facilitadoras de um processo que me conduziram a este percurso e, para entendermos esse mesmo processo, terei forçosamente de resumir e sinalizar marcos importantes da minha vida, não ainda como formadora mas enquanto aluna e formanda.

Numa das páginas do manual escolar (Magalhães, Costa, Magalhães, 2010, p.20) que utilizo com os alunos do 10º ano do Curso Profissional de Restauração e Bar, encontrei, a dada altura, uma caixa de texto com uma frase de Gabriel Garcia Márquez, retirada do livro *Viver para contá-la*: “A vida não é a que cada um viveu, mas a que recorda e como a recorda para contá-la”. Esta é uma coincidência deveras irónica e não é difícil sentir-me verdadeiramente solidária com este autor neste preciso momento: a necessidade de realizar

uma viagem retrospectiva desperta forçosamente em mim o receio pela incapacidade de conseguir recuperar racionalmente - e não tanto pela via emocional - um passado e, mesmo superada essa etapa, o drama da página em branco surgirá em seguida e, a seu tempo, de forma recorrente. Não se trata da inexistência do que registar mas, acima de tudo, a sensação de estar a ouvir muitas vozes dentro de mim e de não saber por onde começar ou que voz fará mais sentido privilegiar; mal comparado, faz-me lembrar, quando, num debate, os meus alunos não cumprem as regras, atropelam-se e eu não consigo perceber, dentro daquele bruaá, as diferentes opiniões que querem partilhar a todo o custo.

*“A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia de tempos de formação contínua. A educação é, assim, feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida” (Dominicé, 1988, p.140).*

Por muito que regressar tão atrás no tempo possa parecer uma veleidade, quando me projeto no passado, entendo que é nesse conjunto de anos mais longínquos que se encontra o primeiro marco determinante para aquilo que sou hoje, ainda que tenha recebido, naturalmente, influências mais marcantes e importantes ao longo do tempo.

### ***Pode uma criança/jovem ser ela própria formadora?***

“- Sou uma cidadã do mundo!” - Fruto da minha timidez, este é o comentário em tom jocoso que teço quando os meus amigos ficam “alegremente perplexos” pelo facto de eu lhes explicar, com alguma naturalidade, questões que derivam de campos tão diversos como a medicina, a arquitetura, as ciências naturais, as novas tecnologias, passando pelas artes, pela História e pela Filosofia, estas últimas mais próximas, é certo, da minha área de formação inicial no curso de Línguas e Literaturas Modernas – variante de Estudos Portugueses e Franceses. Como é que alguém que é “das literaturas” sabe, segundo eles, explicar de forma tão empenhada uma doença, um procedimento médico, se interessa pelo modo de funcionamento de qualquer maquinaria, se deleita com música clássica e vibra ao mesmo tempo com a prática de danças latinas ou se perde horas a fio em frente a um computador

explorando aplicações diversas, ao ponto de dizer que a engenharia informática é fascinante? Passar um dia inteiro a fazer fotografia num processo criativo contínuo é para mim fonte de deleite tal como tecer considerações sobre os momentos marcantes da História de Portugal ou falar sobre um determinado texto de um dado escritor a alguém que me tenha pedido uma ajuda. Repito, sou uma “cidadã do mundo”, metaforicamente falando, na medida em que para mim não há fronteiras, não há saberes espartilhados. Interesse-me por quase tudo, desde a minha mais tenra infância que sou observadora e curiosa por natureza e, desde muito cedo, talvez pela força das circunstâncias, aprendi que temos de aprender a saber viver e, assim sendo, o ato de conhecer quer seja o de um pensamento filosófico quer seja o perfil dos alunos com quem contactamos no nosso dia-a-dia é imprescindível para o entendimento que fazemos do universo em que coexistimos.

Se tentarmos visualizar o ciclo vital que compõe a nossa existência, percebemos facilmente a aceitabilidade do pensamento de Pineau (1983, 1991) quando fala de um processo tripolar: os três pilares fundamentais dum ser humano que passam pela autoformação de um “eu”, a heteroformação dos “outros” e a ecoformação que podemos generalizar através do termo “coisas”. É neste triângulo que surge a singularidade do ser humano que hoje é assim mas que, caso algum destes polos se tivesse alterado substancialmente, surgiria diante de nós um outro “eu”. Será que eu seria a formadora que sou hoje se tivesse nascido na Austrália ou no Brasil?

Nasci em Durban, uma cidade portuária sul-africana banhada pelo oceano Índico mas, se se tivesse proporcionado de forma diferente, poderia ser hoje canadiana, brasileira, moçambicana ou, até mesmo, australiana, pois em 1963, data em que o meu pai decidiu emigrar, tudo dependia de um requerimento e da decisão do Estado Português em aceitar a saída para este ou aquele país. Quantas vezes sorrio quando entro na “minha” Escola – *minha, porque nela fui aluna durante cinco anos e, em 1992, regressei como professora* - e penso que a diversidade de origens e problemas daqueles jovens não pode nem deve causar estranheza a alguém que, como eu, nasceu no continente africano, num país tão complexo como é a África do Sul e, concretamente, numa cidade que se destaca ainda mais das restantes pela sua multiculturalidade? No contacto

com zulus, africânderes, e, ainda, uma vasta comunidade de ingleses, indianos, sem contar com os portugueses, italianos, espanhóis, gregos, alemães, holandeses que existiam e continuam a existir na cidade onde nasci, como poderia ser eu uma pessoa avessa ou reticente à diferença? E onde é que estudei entre o 7º e o 11º ano de escolaridade? E onde é que, desde 1992, sou professora? Justamente numa escola inserida numa envolvente marcada pelas levas das ex-colónias ultramarinas e, hoje, pela forte imigração africana, maioritariamente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Se, no meu tempo de aluna e recorrendo apenas à minha memória visual, teríamos não mais do que dois ou três alunos de raça negra em cada turma, presentemente, a realidade em cada sala de aula é diametralmente inversa. E não se leia aqui um pendor racista nesta minha observação, bem pelo contrário: tenho consciência sim das diferenças entre as épocas às quais me reporto, ao agudizar dos graves problemas socioeconómicos e familiares com os quais estes alunos, frequentemente entregues à sua sorte, se debatem e que de forma reservada, extravasada ou, frequentemente, agressiva os exorcizam no espaço escolar... E que efeito terá tudo isto sobre mim, sobre nós, professores? Surge um sentimento de “vitória” quando percebemos que com a nossa determinação conseguimos fazer a diferença pela positiva na vida dum aluno, mas, por vezes (muitas vezes...), preocupa-me, assusta-me até, perceber que, à medida que os casos complexos são cada vez mais em maior quantidade, a minha/nossa força se dilui e a sensação de inoperância nos invade. Quantas vezes, os problemas no terreno ultrapassam a fronteira física da escola e nos acompanham até casa? Tenho vivido momentos em que, no decorrer de uma aula, já não parece fazer sentido insistir no cumprimento de conteúdos programáticos. Nem sempre é fácil de gerir as nossas emoções quando sabemos que temos à nossa frente alunos a viver existências tão desfasadas daquilo que somos chamados a lecionar e que vivem problemas tão sérios como a fome, a violência doméstica, a ausência dos progenitores num país distante, o desemprego, a precaridade/ausência de valores, um alheamento apático e indiferente sobre o (seu) futuro? E nem tecerei observações adicionais sobre o número crescente de alunos que também começamos infelizmente a ter com assentos no respetivo registo criminal ou com pulseira eletrónica...

Salvaguardando as devidas distâncias, o meu percurso também é marcado como o de muitos destes jovens pela saudade de algo porque, desde que nasci até ter vindo morar definitivamente para Portugal em 1976, vivi num vai e vem entre Durban e Lisboa, e, conseqüentemente, fiz o então denominado Ensino Primário de forma algo atribulada. A primeira imagem que construí do “*ser professora*” foi através da minha mãe, pois, graças a ela, do alto dos meus cinco anos de idade, já sabia ler e escrever sem problemas de maior e adorava Matemática. A minha mãe concluiu apenas o Primeiro Ciclo do Ensino Básico mas foi sempre uma mulher que se interessou por tudo e recorro-me sempre dela a ensinar quer aos familiares e amigos quer às vizinhas algo relacionado com culinária, costura, bordados, artesanato, medicamentos caseiros, etc... Como Marcel Lesne (1978) referia: “qualquer pessoa que viva em sociedade é de algum modo agente informal de formação” (p.249). E hoje, sorrindo, posso dizer que, dada a exigência tenaz da minha “formadora” em me passar os seus ensinamentos escolares, eu teria motivos para não gostar de ser professora... Por outro lado, quando oiço um comentário de uma aluna que afavelmente me diz “*Sabe o que o meu irmão, o seu ex-aluno, me disse de si?... Que a stora Etelvina é muito boa professora mas que é exigente!*”, não posso deixar de sorrir também; e pergunto-me se este meu grau de exigência não será, talvez, hereditário, um legado matricial. Reconheço, no entanto, que o trabalho da minha “mãe-formadora” foi essencial e crucial para o meu sucesso. Embora nem ela nem eu adivinhássemos as alterações políticas que se viriam a processar em Portugal, a verdade é que até a Revolução dos Cravos influenciou o meu percurso escolar: a vontade do meu pai de querer regressar ao país natal depois do 25 de Abril e as dificuldades que aqui encontrou em 1975 ditaram o facto de eu nunca ter estado, durante toda a minha infância, em nenhuma escola um ano letivo completo, até porque a diferença entre as estações do ano, entre os hemisférios norte e sul, dita forçosamente um percurso escolar assíncrono e, acrescentaria eu, atribulado, com a gravidade de estarmos a falar de uma criança. Por ironia, é algo que eu vivi na 1ª pessoa mas que, ainda hoje, (re)vivo, quando, todos os anos, no final do primeiro período letivo, recebemos nas turmas alunos oriundos, por exemplo, da Guiné ou de Angola e que se sentem completamente “perdidos” porque já encontram toda uma dinâmica instalada e o conjunto daqueles meses é, para muitos,

irrecuperável... Quando assisto nas reuniões dos conselhos de turma ao desabafo de alguns professores preocupados com as dificuldades adicionais de terem estes “alunos novos”, penso sempre que, em tempos, também eu fui uma aluna a despertar este género de apreensão nos meus professores. Talvez por me identificar com estes alunos, por perceber o turbilhão emocional por que estão a passar, sinto-me mais próxima deles, tenho mais facilidade em gerir estas situações do que outros professores, sinto que me é mais fácil ir ao encontro daquilo que estes alunos necessitam.

### ***Os tempos da Escola Primária***

Não gostaria de me estender em demasia sobre a minha infância mas há que entender que o meu fascínio pela atividade docente começa a ganhar consistência nessa época. Entre os meus seis e os meus nove anos, mais precisamente entre janeiro de 1973 e junho de 1976 contactei então com cinco realidades de ensino diversas: terras diferentes, línguas diferentes, escolas diferentes, professores diferentes, meninos diferentes, métodos de ensino-aprendizagem diferentes... Os efeitos que estas mudanças provocaram em mim foram e/ou serão, certamente, diferentes também dos vividos, à época ou mesmo hoje em dia, por uma criança, que estuda na mesma escola durante o Jardim de Infância e os quatro anos do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, acompanhada pelo(a) mesmo(a) professor(a) ou, quando tal não acontece, pelo menos, na companhia dos mesmos colegas. O meu percurso foi de facto *sui generis* e a tão advogada estabilidade seja ela geográfica, social, familiar que se defende para as crianças foi algo que não conheci mas que, sem dúvida, lançou as primeiras sementes do meu deslumbramento pelo “ser professora”. Sempre que me deparo com mudanças, tenho duas reações distintas; a primeira é seguramente automática, involuntária: é a de recusa (um medo instintivo, traumático, fruto certamente da sobre-exposição que tive à mudança em criança) mas, depois, uma vez racionalizada, sinto que, em relação a muitos dos meus colegas de profissão, tenho mais facilidade em aceitar essa mesma mudança; existe em mim um certo à-vontade em aceitar que, uma vez que a mudança é válida (ou há pouco que possamos fazer para a



contrariar porque nos é superiormente imposta), devemos passar rapidamente à segunda fase, ou seja, a da análise e da definição do melhor caminho a tomar para fazer face às novas solicitações até porque fui habituada a mudanças desde bastante cedo. Observando o meu percurso inicial enquanto aluna, sente-se um certo pendor pelo gosto de aprender e de ensinar:

- *1ª classe*: entre janeiro de 1973 e abril de 1974, Durban, Escola Portuguesa, uma única professora, uma sala cheia de alunos com idades muito diversas desde os 6 aos 17 anos, distribuídos pelos quatro anos de escolaridade. Recordo-me de ser um espaço lotado mas, ainda assim, agradável e cheio de vida, de energia positiva, onde nos era pedido para nos agruparmos dependendo do ano de escolaridade: nós, os da 1ª classe, claro, ficávamos sempre à frente, mais perto da mesa da professora, uma figura assaz interessante, que nos dava atenção, conversava connosco, acompanhava o nosso trabalho, estava sempre presente;

- *2ª classe*: entre abril e junho de 1974, Lisboa, Escola Primária da Voz do Operário na calçada da Ajuda, um professor, uma figura masculina a beirar os 50 anos, que adorei conhecer não só pela vivacidade que imprimia no seu gosto em ensinar-nos mas também pela forma liberal como se dava no pátio exíguo da escola, alinhando nas nossas brincadeiras de criança, sem aquela rigidez estoica do “velho professor primário” que, mais à frente, também iria conhecer; uma turma de meninos e de meninas sempre alegres e bem-dispostos, trabalhadores e empreendedores talvez porque era essa a energia que o professor nos passava. Ainda hoje, quando me sinto cansada ou aborrecida e vou a entrar numa sala de aula, recordo-me dele e penso que, tal como ele, é melhor fazer um esforço e deixar os meus problemas do lado de fora. Mais tarde, pude perceber que a prática pedagógica desta escola derivava do Movimento da Escola Moderna, um ensino ativo e estimulante, capaz de envolver os alunos nas tarefas e nos processos de construção do conhecimento, suficientemente atrativo para despertar neles o gosto pelo saber e pelo aprender;

- *3ª e 4ª classe*: julho de 1974 a julho de 1975, Durban, entrada a meio do ano letivo na Glenwood Junior Primary School. Era tudo tão diferente de

Lisboa: recordo-me de entrar numa escola enorme, cheia de árvores e com um “playground” maravilhoso com baloiços, estruturas metálicas feitas para nos pendurarmos, muitos risos e gargalhadas, meninos de calção e camisa cinza claro e meninas de bata azul celeste, todos a correr e a saltar. Lembro-me de estranhar o seu aspeto, pois muitos tinham o cabelo loiro quase branco ou então ruivos e cheios de sardas. Recordo-me, principalmente, da minha mãe me deixar junto da minha nova professora, a Miss Holmes, e eu, abraçada às pernas dela, a chorar copiosamente, completamente em pânico, sem saber uma única palavra de inglês. Posso, no entanto, dizer a esta distância que este foi o ano mais feliz da minha infância. Em pouco tempo e com a ajuda de três alunas portuguesas que, orientadas pela professora, se disponibilizavam a ensinar-me inglês nos intervalos, eu já sabia ler e escrever como os outros meninos e comunicava com todos com a mesma destreza e à-vontade em inglês como o fazia em português. Costumo, ainda hoje, partilhar esta experiência com os alunos para lhes mostrar a importância que tem trabalharmos em equipa e como o clima de entreajuda é vital para o sucesso de todos. Fiquei espantada mas senti um orgulho imenso quando, passados seis meses, fazia parte da turma A da escola, a dos alunos mais avançados, e fui nomeada “*captain of the team*”; era um cargo de responsabilidade, tinha chegado a minha vez de ajudar os colegas que sentissem mais dificuldades. O método de ensino-aprendizagem defendido pela escola era diferente daqueles com os quais tinha contactado na escola portuguesa. Procurava-se, acima de tudo, que os alunos fossem o mais possível autónomos, senhores das suas aprendizagens, e, só muitos anos mais tarde, já na Faculdade de Letras de Lisboa, na cadeira de Psicologia Educacional, eu pude constatar que métodos de ensino, como os de Montessori ou de Piaget ou a pedagogia de Freinet, estavam implícita ou explicitamente retratados neste momento da minha infância. Talvez por isso, sempre gostei que os alunos fossem autónomos também, fruto em parte de uma projeção desse meu passado. Como eu costumo dizer-lhes no arranque do ano letivo “Se tiver de ser, lá terei de ser, mas, por norma, detesto ser polícia”; gosto que percebam que, uma vez negociadas e acordadas as tarefas, espero e confio que os alunos as realizem sem que, para tal, seja necessário exercer sobre eles uma vigilância constante. Vejo, no entanto, que este crescer com autonomia, nomeadamente nas turmas

dos Cursos de Educação e Formação (CEF), é proeminentemente mais difícil, exige mais energia, mais necessidade de acompanhamento constante por parte do professor, zelando para que cada um realize a tarefa e que não se abstraia e/ou se distraia.

Em simultâneo com a escola inglesa, frequentei a 3ª classe numa escola portuguesa, ou seja, enquanto os meus colegas ingleses, depois de almoço, regressavam a casa, eu corria uma avenida sem fim para chegar a tempo e horas a casa da professora Lurdes, uma senhora de meia-idade, extremamente simpática, onde, mais uma vez, éramos muitos, de idades diferentes, num espaço pequeno, sendo o método de ensino do mais “tradicional” possível mas que resultava sem problemas, provavelmente porque a professora que trabalhava connosco era um ser humano de exceção. Realizado um teste diagnóstico, a professora Lurdes considerou que eu deveria passar de imediato para a 4ª classe, apesar de eu ter apenas sete anos; o tempo correu de forma tranquila e o ciclo fechou-se com a minha aprovação no antigo “exame da 4ª classe” e o regresso a Portugal;

- 4ª classe: setembro de 1976, Lisboa, Escola Primária da Boa Hora. Pelo facto de ter chegado a Portugal com o diploma de conclusão do Ensino Primário mas apenas com nove anos feitos em julho, o Ministério da Educação não permitiu a minha entrada no 1º ano do Ciclo Preparatório e, por isso, fui “obrigada” a frequentar novamente a 4ª classe. Hoje, quando penso naqueles alunos que ficam retidos uma ou mais vezes no mesmo ano de escolaridade ou então nos alunos sobredotados para quem as aulas pecam por falta de estímulos desafiadores, lembro-me sempre da minha experiência. Foi um ano algo traumático, com experiências diferentes daquelas que tinha vivido até a esse momento: aprendi que nem todas as escolas públicas tinham as boas condições da escola que tinha frequentado na África do Sul; que não havia material gratuito nem empréstimo de manuais escolares nem, muito menos, uma biblioteca na escola; não havia bar, nem refeitório, nem um imenso auditório onde assistíamos à projeção de filmes e de documentários, onde praticávamos educação física e cantávamos, acompanhados por um enorme piano de cauda; e a casa de banho com dez sanitas em Durban agora era apenas um espaço com um buraco no meio... Era estranho para mim vestir

uma bata branca – *que eu na Voz do Operário não tinha usado* – que me fazia lembrar os médicos e era “*esquisito*” ser uma escola exclusivamente de meninas. Além disso, penso que o que me marcou foi, sobretudo, perceber que havia as chamadas “*meninas da professora*”, as favoritas, que levavam o sorriso e a festa na cabeça, mesmo que tivessem feito o exercício já depois de eu o ter concluído... Foi uma experiência penosa, esta da indiferença, sobretudo porque, até então, tinha sido sempre uma aluna acarinhada e valorizada não só pelo meu mérito mas também pela minha disponibilidade em ajudar os colegas com mais dificuldades. Esta experiência negativa foi tão marcante que dificilmente consigo discriminar alguém, muito menos os alunos, ou fomentar favoritismos quer em contexto profissional quer em contexto familiar e/ou de amigos. Acredite-se que até hoje, mesmo quando, em tom espirituoso, algum aluno me diz “– *Pois é... a stora gosta mais dele do que de mim!...*”, a minha primeira sensação instintiva é de total injustiça; depois, sorrio e refuto com um “– *Posso ter muitos defeitos, mas se há algo de que não me podem acusar é de favorecer A ou B*”.

### ***Da escola preparatória à entrada para a Faculdade***

A minha experiência em contactar com a diferença prossegue no 1º ano, na Escola Preparatória Paula Vicente (Lisboa), onde não conheço ninguém mas onde, rapidamente, me apercebo de que não me sinto em exclusivo pertença de um dos dois grupos de alunos que constituem a turma: uns oriundos do Bairro 2 de Maio no Alto da Ajuda e o outro, o dos meninos que residem no Restelo e que chegam à escola trazidos pelos motoristas das respetivas famílias. Foi um ano muito engraçado e tenho a certeza de que a minha capacidade de adaptação dos anos anteriores e o facto de a união entre os alunos ser um valor que eu tinha aprendido a respeitar e a valorizar desde muito cedo quer a nível familiar quer a nível escolar pelos diferentes professores, permitiu-me, por exemplo, ser eleita por todos delegada de turma, de ajudar a aproximar jovens com *backgrounds* tão diferentes e de, em poucas semanas, sermos realmente uma turma unida, independentemente das diferenças sociais que eram evidentes até na indumentária de cada um.

Confesso que, enquanto formadora, tenho dificuldade em trabalhar com turmas onde se denotam rivalidades, onde a agressividade é latente, onde os alunos fazem questão de se demarcar uns dos outros pela negativa... Fomentar o espírito de equipa e de entreajuda pode constituir uma tarefa árdua mas não é de todo impossível.

Finalmente, já a residir na Baixa da Banheira, a partir dos 11 anos de idade, até ao final da Faculdade, consigo ter um percurso menos sinuoso, mais sereno e os amigos mais antigos, com quem ainda hoje mantenho contacto, datam justamente desta época, pois todos os anteriores se perderam no tempo e na distância. Comecei por frequentar o 2º ano do Ciclo Preparatório e é então que vivo uma experiência deveras singular: às vezes, nem que fosse por alguns minutos, também era professora. A minha professora de Inglês delegava em mim a correção dos exercícios dos meus colegas sempre que se tratassem de escolha múltipla ou de preenchimento de espaços em branco. Lembro-me de estar sentada ao lado dela, no intervalo, de caneta vermelha em punho a ajudá-la na correção dos trabalhos dos meus colegas. Era uma sensação estranha que eu encarava com imensa seriedade mas que me deixava extremamente orgulhosa e que me divertia também, confesso. E mais divertido era ainda quando os meus colegas reclamavam a minha presença no recreio batendo na janela da sala de aula e, uma vez finalizada a tarefa, lá ia eu, toda contente, com a sensação do dever cumprido. Hoje entendo que esta era uma das estratégias que a professora, uma senhora admirável, tinha adotado para que eu não ficasse desmotivada nas aulas; e, curiosamente, era em mim agora que delegava, além desta tarefa de correção, a de ajudar os meus colegas com mais dificuldades, tal como as minhas colegas o haviam feito no meu primeiro ano na escola inglesa. O trabalho colaborativo, o gosto por ensinar, por partilhar... é algo extremamente presente nestes meus primeiros anos de aluna e o prazer que eu tinha em perceber que o meu contributo fazia com que os meus colegas de turma melhorassem a sua prestação é de facto inesquecível, marcante e decisivo no momento em que decidi ser professora.

Quando, em 1979, comecei a frequentar a Escola Secundária da Baixa da Banheira, sita na freguesia do Vale da Amoreira, também aí aprendi a conviver com a diversidade; eu que, curiosamente, tinha nascido na África do Sul mas

ainda sob o domínio do “apartheid” tinha, pela primeira vez, colegas de turma de raça negra. São anos que recordo com um sorriso: havia muita cumplicidade entre os alunos. Como era estranho e ao mesmo tempo tão salutar ter colegas e amigos com quem conviver durante os cinco anos seguintes! Estivemos juntos desde o 7º até ao 9º e muitos até ao 11º ano!... Tínhamos o sentimento de pertença, de união, mas não discriminávamos ninguém.

Durante o Terceiro Ciclo e sempre que beiravam os momentos de avaliação, recordo-me de sermos cinco ou seis bons alunos da turma e de passarmos os intervalos, por vezes, sentados nos degraus dos blocos a explicar aos colegas, que tinham mais dificuldades, questões de Matemática e de Físico-Química ou de Português e Inglês. Havia uma rede de ajuda no interior da turma, que se gerou do nada, sem que alguém o tivesse exigido ou imposto. Lembro-me dum colega dizer “- *Gosto quando a Etelvina me explica a matéria de Matemática; tu tens jeito para ensinar, explicas melhor que a stora!*”. Eu, envergonhada, quase que corava ao ouvir isto e, hoje, entendo que a minha facilidade em chegar aos obstáculos que os meus colegas sentiam derivava da minha apetência pelo processo de ensino-aprendizagem.

No final do 9º ano, foi um momento bastante sofrido e complicado. Sentia-me completamente perdida: adorava (como adoro ainda hoje...) a área das ciências exatas mas também adorava o estudo das línguas estrangeiras, da História... Optar pelas primeiras implicava mudar para uma escola do Barreiro (mais uma mudança!...); escolher uma área mais ligada às ciências socio-humanas permitia-me permanecer na “minha” escola. Confesso que o passado nesse momento falou mais alto e, cansada de tanta mudança, preferi ficar e penso que foi, nesse momento, que decidi que a melhor opção seria seguir o curso de Línguas e Literaturas Modernas – Variante Português/Inglês e enveredar pelo ensino. No entanto, a vida continuava a brincar-me com ironias: dado o número excessivo de alunos, a escola apenas oferecia cursos até ao 11º ano e, uma vez chegada ao 12º ano, foi preciso mudar para uma escola do Barreiro. A juntar a este facto, tinha uma amiga que já estudava na Faculdade de Letras de Lisboa e dava os primeiros passos enquanto docente. Através dela, sabíamos que o mercado de trabalho tinha excesso de professores de

Inglês, que era mais difícil encontrar colocação perto de casa, enquanto, para Português e Francês, o percurso era mais acessível. Então, de repente, aquilo que tinha sido uma decisão minha há já dois anos altera-se: matriculo-me no 12º ano em Literatura Portuguesa, Francês e Latim. E surge um receio atroz de não conseguir corresponder ao que se esperava de mim: teria agora de fazer três anos de Latim num mesmo ano letivo, uma vez que queria ir para a Faculdade no ano seguinte e tinha passado a ser obrigatória a frequência desta disciplina no ensino secundário para quem queria ingressar na variante de estudos portugueses/franceses.

Este também é um ano importante pela positiva e pela negativa. O lado negativo ao fim de algum tempo foi superado com a minha participação e com os bons resultados obtidos, mas recordo que, na altura, fiquei magoada com um dos comentários da minha professora de Literatura Portuguesa e de Francês na primeira aula “- *Etelvina, não pense que vai ter 18 valores a Literatura e a Francês como teve no 11º ano na Secundária da Baixa da Banheira! Aqui é muito diferente!*”. Incomoda-me o descrédito “bairrista” que, ainda hoje, alguns alunos do Barreiro exercem sobre os seus pares quando sabem que estes vêm da Baixa da Banheira e/ou Vale da Amoreira, como se fossem “*alunos de segunda*”.

Esta questão da diferença e a necessidade de estar atenta aos juízos de valor impensados foi algo que me marcou bastante e transportei isso para a minha prática pedagógica; costumo dizer aos alunos que somos “*todos iguais no direito que temos à diferença*”. Este comentário deixa-os, num primeiro momento, por vezes, confusos mas percebem depois que a mensagem é “*Temos de aceitar as diferenças e as particularidades de cada um*”. Isto é tão mais notório quando temos alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, com necessidades de acompanhamento diferentes e que todos, professores e alunos, devemos, desde cedo, aprender a respeitar essas diferenças; no entanto, os alunos devem ser todos iguais aos olhos dos professores no sentido em que queremos que todos sejam bem-sucedidos nos seus objetivos, independentemente, por exemplo, da sua origem económico-social ou dos conhecimentos que já adquiriram uma vez chegados às nossas mãos ou até das suas capacidades naturais.

O lado positivo deste meu último ano do Ensino Secundário vai para a atenção e envolvimento com que o professor de Latim que, infelizmente já faleceu, sempre nos tratou. Ensinou-me a acreditar em mim, mostrou-me que o facto de eu ser uma aluna determinada e ciente dos meus objetivos me permitia não ter nenhum motivo para recear a realização dos dois exames finais de 11º e de 12º ano. Mais uma vez, dei por mim a ajudar as minhas colegas de turma que sentiam mais dificuldades e a ver o apreço do meu professor em relação a essa minha disponibilidade. Continuo a achar que, quando valorizo essa mesma entrega por parte de alguns dos alunos, me revejo no professor João que, no dia do primeiro exame nacional, ficou à porta da sala de aula porque, claro está, não podia entrar, mas que, ainda assim, nos disse de longe “Eu estou aqui fora mas junto de vós. Sei que vão conseguir!”. E todas nós soubemos corresponder de forma positiva ao seu voto de confiança! O mesmo voto com que marco as conversas que tenho com os alunos quando estes se sentem desmotivados ou receosos do seu insucesso; o mesmo sentir que partilho com eles quando também eu os acompanho às salas de exame e lhes transmito a confiança que tenho neles.

### ***Os anos do curso na Faculdade de Letras de Lisboa***

A entrada no curso de Línguas e Literaturas Modernas na Faculdade de Letras de Lisboa foi um momento marcante como, aliás, é sempre para qualquer jovem universitário. Mais uma vez, foi necessário operacionalizar muitas mudanças, mas, nesta fase da minha vida, a mudança já era algo que me era, por assim dizer, familiar. Também na Faculdade me lembro de dar explicações de Latim aos meus colegas do 1º e do 2º ano. A minha adaptação foi fácil e rapidamente, posso dizê-lo, me senti integrada. Tive a oportunidade de contactar com professores excepcionais com quem aprendi muito no que diz respeito à maneira de estar e de ser professor(a). Não me recordo de situações menos agradáveis; penso que o único problema era orientar o tempo em função do volume de trabalho solicitado. Os quatro anos da licenciatura decorreram de forma regular: era necessário conjugar esforços, trabalhar em equipa e, na maior parte das situações, dava por mim a orientar, a definir e



distribuir tarefas. O grupo de colegas mais chegados, com quem convivi nesta altura, ainda hoje se mantém ativo. Estamos a envelhecer juntos mas sentimos que não paramos de aprender: os cabelos brancos há muito que apareceram mas as longas conversas cheias de boa disposição sucedem-se à mesa de almoço, de dois em dois meses, em casa de um ou de outro sobre as nossas experiências de vida, as escolas onde trabalhamos, os colegas de Departamento, os Diretores, os problemas do Ensino e da Educação em Portugal, as dificuldades sentidas no terreno com os alunos... são horas a fio de conversa, de partilha de ideias, de materiais.

Depois dos quatro anos que compunham o curso, foi necessário frequentar um ano adicional, denominado então como o ano das “Cadeiras Pedagógicas” - uma vez que pretendíamos seguir a formação no Ramo Educacional. Foi um ano que decorreu com normalidade, mas não posso deixar de destacar a forma como duas professoras me marcaram tão positivamente: a professora Maria Helena Peralta e a professora Maria João Alvarez, respetivamente de Organização e Desenvolvimento Curricular e de Psicologia Educacional, ambas, curiosamente, depois professoras na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Aprendi com elas não só conteúdos programáticos mas também formas de estar e de encarar a profissão que utilizei como modelo na minha fase de arranque na docência: aprendi como se operacionalizava, passo a passo, um processo de ensino-aprendizagem desde a planificação à avaliação e de como a necessidade de diversificar caminhos punha constantemente à prova a nossa criatividade; aprendi também a saber estar, a controlar a minha ansiedade, a não deixar que esta pusesse em causa a minha atuação, as minhas capacidades, os meus saberes adquiridos só porque tinha um público a assistir à minha atuação.

### ***Os dois primeiros anos de docência (1990-1992)***

O tão esperado ano de estágio chegou em 1990-1991, na Escola Secundária de Montijo. Constituiu um ano de enorme aprendizado e recordando o que o meu colega do 9º ano um dia me tinha dito, a propósito das explicações que eu lhe dava sobre a matéria que ele não entendia, também eu me lembro de

passar a noite em claro, antes do meu primeiro dia de aulas enquanto professora, a pensar:

*“- Será que eu vou ser mesmo capaz de ser professora? Estarei à altura daquilo que se espera de mim?”*

A “dificuldade de operar o “*transfert*” de aprendizagens realizadas na situação de formação, para situações reais de trabalho” (Canário, 1999, pp.44-45) é um receio pelo qual todos nós passamos e recordo-me de ter a nítida percepção de que não estava em causa a falta de qualificação mas sim o receio de uma possível falta de competência, fruto da insegurança de deixar a “plateia” e passar pela primeira vez para o “palco”. E, mesmo com todo o nervosismo que tentei disfarçar junto das duas turmas que me foram atribuídas, senti, passados aqueles instantes de intensa adrenalina, que este era um caminho que me daria prazer desbravar.

Como desde cedo e por uma questão de traço de personalidade fui sempre avessa a processos rotineiros, a sala de aula tinha para mim esse fascínio de todos os dias viver no seu interior experiências diversas: mesmo preparando uma aula nos mais ínfimos detalhes, rapidamente percebia que os alunos reagiam de forma diversa aos estímulos, que revelavam interesses diferentes, que interagiam uns com os outros e até comigo de forma diferente e, a cada dia, tínhamos sempre dinâmicas diferentes: umas mais profícuas e outras mais intrincadas de resolver. Fruto da minha pouca experiência, era difícil entender como é que, sendo eu a mesma professora, o trabalho desenvolvido junto do 7ºL tinha quase sempre um retorno excelente enquanto no 7ºG o desfecho era um pouco “ao sabor do vento”, “um trapézio sem rede”; claro que, refletindo e partilhando as minhas preocupações com a minha orientadora de estágio, que aliás já conhecia estes alunos, rapidamente percebi que os do 7ºG eram alunos com *backgrounds* sociofamiliares mais complexos, que quase nunca se sentiam motivados, que transportavam os problemas pessoais para o espaço da sala de aula e, não raras vezes, entravam em conflito uns com os outros. Penso que foi neste momento que refleti e concluí o que ainda hoje penso: não devemos criar turmas demasiadamente tipificadas com os alunos ditos “difíceis” todos juntos; é um caminho que raramente foge ao insucesso.

Foi uma fase de crescimento onde também aprendi toda uma logística de ser docente que pouco conhecia ainda: interação com novos pares e toda uma rede de relações, umas mais fluídas, outras mais sinuosas, discussão de estratégias, criação de materiais, aulas assistidas,... Percebi que, além da diversidade que encontrava na sala de aula, também entre pares existia essa mesma realidade, ou seja, que havia colegas docentes mais individualistas, outros que preferiam trabalhar em equipa e que, por isso, era necessário adaptar-me a esta(s) nova(s) realidade(s). Penso que, para além do apreço que os alunos – mesmo os ditos “problemáticos” – sentiam por mim enquanto formadora e pessoa, o que mais me marcou e me deu alento para continuar foi, sem dúvida, o primeiro comentário que recebi duma das orientadoras de estágio, a professora Isabel Flores, depois da minha primeira aula assistida:

*“- Etelvina, há coisas que são difíceis de explicar, de pôr em palavras e, ao fim de tantos anos de ensino, continuo com este mesmo problema. Saiba apenas que, ao vê-la interagir com os seus alunos, apercebi-me de imediato que tem “aquilo que é preciso para se ser uma boa professora”. E digo-lhe que é algo que faz parte de si, nasceu consigo; não é algo que eu ou outro professor lhe possa ensinar. Ou se tem ou não se tem. O resto vem com a experiência...”*

Nunca me esqueci deste momento-chave, de passagem da angústia à sensação de alívio e de triunfo; e foi interessante rever esta ideia de competência, do “tem *aquilo que é preciso*”, expressa, ainda que por outras palavras, por Lise Demailly (1987) quando refere “um não sei quê através do qual a qualificação se torna eficiente e se atualiza numa situação de trabalho” (pp. 59-69).

Em 1991/1992, no chamado “*ano probatório*”, decidi concorrer para a mesma escola e permaneci no Montijo; foi nesta altura que tive o primeiro contacto com o ensino de jovens e adultos pouco escolarizados nas turmas dos Cursos Gerais em regime noturno; uma realidade diferente que me permitiu, desde logo, perceber que se tratava de um “público” com características muito próprias e que exigia da parte dos docentes uma flexibilidade considerável. Recordo-me que a diversidade da idade destes alunos criava situações engraçadas: os alunos, alguns com o dobro da minha idade, gostavam de me assessorar; exigiam dos mais novos respeito, trabalho e dedicação sempre que

estes achavam que podiam continuar a ser irreverentes como até então tinham sido em regime diurno. Eles eram, comparativamente, os alunos que hoje temos nas turmas CEF e que, naquela altura, excluídos do sistema de ensino, optavam por ir trabalhar e, porque fazia sentido, concluir a sua escolaridade em regime noturno. Lembro-me de um aluno mais velho, mecânico de profissão, dizer-lhes à entrada da sala: “- *Se querem vir para aqui, é para terem juizinho e trabalharem. Aqui não se brinca, aqui trabalha-se! Senão, já sabem... temos o caldo entornado!*” - não sem antes, claro, me piscar o olho... Havia de facto uma cumplicidade singular e um clima de entreajuda entre mim e os alunos mais velhos a que os mais novos foram aderindo aos poucos. É um ano que recordo com grande apreço. O espaço da sala de aula era riquíssimo na partilha que era feita das experiências dos mais velhos: era marcante a forma como sensibilizavam os mais novos a se dedicarem ao trabalho escolar, como deveriam aproveitar uma oportunidade que a eles lhes tinha sido negada porque, anos antes, nas famílias não havia o que comer e que, por isso, tinham sido obrigados a deixar a escola prematuramente para ajudarem nas despesas da casa - ir trabalhar, aprender uma profissão... Admirava-os pela naturalidade e pela entrega com que partilhavam as suas histórias de vida comigo e com os alunos mais jovens. Ainda hoje, quando aconselho os alunos a refletirem sobre as suas opções de vida, a não desistirem da escola, recorro com frequência a estes momentos do passado.

### ***A aluna que regressa à Escola como professora***

Em setembro de 1992, já professora do quadro de nomeação definitiva, regresso à escola onde tinha sido aluna. São sensações fortes as que vivo naqueles momentos iniciais: o apreço e surpresa dos meus antigos professores, agora colegas de profissão, dos funcionários que ficam hesitantes quanto à forma de me tratarem entre o “menina” de outrora e o novo termo de “professora”, os recantos da Escola que conhecia tão bem, uma população escolar muito pouco diferente daquela que havia deixado quando tinha partido. É nesta fase que leciono duas disciplinas em cursos ditos diferentes, os Cursos Técnico-Profissionais do Ensino Secundário. Também nesta altura havia a

sensação de que o público-alvo destes cursos não teria tantas capacidades para aceder ao Ensino Superior e de que faria mais sentido enveredarem por um percurso profissionalizante. No entanto, estabelecendo uma comparação entre eles e os alunos que hoje tenho nos Cursos Profissionais do Ensino Secundário, posso dizer que a maturidade dos primeiros é, incontestavelmente, maior. Os alunos mostravam-se mais motivados, registava-se um sentimento de entrega e de determinação maior; estava-se ali porque se gostava desta ou daquela profissão, havia um projeto de vida e, em termos quantitativos, teria um ou dois alunos num universo de quarenta que não abraçariam esses propósitos. Olhando para as três turmas dos Cursos Profissionais com as quais trabalho hoje, sinto que sessenta por cento deles estão na sala de aula apenas para não reprovarem por faltas, estão ali como poderiam estar noutro lado qualquer; socorrendo-me das suas próprias palavras, é-lhes às vezes indiferente e, como alguns dizem, “- Desde que tenha 10 nos módulos, já ‘tá bom!’”

### ***Catorze anos no órgão de gestão da Escola (1995-2009)***

Em 1994/1995, iniciei funções no Conselho Diretivo da Escola e aí permaneci, enquanto vogal e vice-presidente, até 2008/2009 totalizando, ininterruptamente, catorze anos de experiência no órgão executivo. Foi um projeto aliciante, mesmo nos momentos mais difíceis e, confesso, não foram poucos. Sempre gostei de primar pela organização, pela transparência, pela qualidade, sempre fui muito exigente comigo – frequentemente mais comigo do que com os outros. Ao longo dos anos, por tentativa e erro, fui incrementando capacidades e competências organizativas e relacionais que eu sabia deter mas que tive de explorar de forma exponencial: era responsável pelo sector pedagógico, em concreto, pelo Ensino Secundário. A relação profissional com o Diretor nem sempre era fácil; apesar de ser um bom gestor dos recursos tinha dificuldade em trabalhar em equipa e, frequentemente, tive de descobrir sozinha o melhor caminho para chegar à solução dos problemas com os quais me deparava. Tal facto permitiu, no entanto, que eu me descobrisse e me (re)inventasse. Como Rui Canário (1999) refere, “os profissionais de educação estão

permanentemente na situação de aprendentes que se formam na ação” (p.142).

Sentia que, mais do que nunca, deveria estar disponível para ouvir, estar atenta a tudo e a todos, procurar reajustar a realidade da Escola ao teor dos documentos legais, simplificar todos os processos em termos organizativos. Nunca utilizei o facto de me encontrar numa posição de poder para exercer o meu cargo de forma menos correta. Não será por acaso que hoje não sinto qualquer diferença na forma como sou tratada pelos diferentes membros da comunidade escolar que me conhecem, por oposição à época em que integrava o órgão de gestão. Fui predominantemente também uma figura que exercia uma função de suporte, apoiando decisões, fazendo sentir aos envolvidos que, mesmo havendo um plano e/ou uma estratégia pré-determinada, haveria sempre espaço para reequacionar essa mesma estratégia; tentei sempre criar um espaço de partilha de dúvidas e dificuldades e, não raras vezes, sentia-me uma terapeuta também, porque acompanhava processos complicados; era a mim que procuravam ouvir quando necessitavam de conselhos sobre a melhor forma de agir com este ou aquele aluno, de formalizar contactos com entidades exteriores à Escola, etc. Houve momentos em que tive a percepção nítida de que tinha de me proteger emocionalmente, criar um certo distanciamento face às questões-problema que me colocavam e dar tudo de mim do ponto de vista racional. Estar no Conselho Executivo obrigava a que me deslocasse para fora da Escola em reuniões várias, umas mais de índole local, outras de cariz mais central. Aos poucos, criei uma rede de conhecimentos, de pessoas e de instituições que me permitiriam alargar os meus horizontes.

Sei que a capacidade de trabalho que todos sem exceção me reconhecem é fruto desse percurso de catorze anos num órgão de gestão. Sublinho aqui também a importância do apoio dado e recebido pelos colegas de Direção: o clima de excelente empatia e de entreaajuda foi sempre determinante para o nosso sucesso. Ao longo de catorze anos, as experiências vividas foram inúmeras e perdem-se na memória do tempo. Foi sem dúvida, também, um lugar sujeito a muitas mudanças, principalmente, mudanças no sistema educativo português do ponto de vista legislativo que me obrigaram a trabalhar

de forma afincada no acompanhamento e supervisão das diferentes equipas pedagógicas. Recordo-me de estarmos sujeitos às alterações decorrentes das eleições legislativas e dos diferentes programas governativos que se foram sucedendo, de como nem sempre era fácil fazer a adaptação às novas realidades e de as fazer passar às equipas pedagógicas com as quais trabalhávamos.

Paralelamente ao meu trabalho no Executivo, continuei a ser professora lecionando ora Latim ora Português, Francês ou Área de Projeto (12º ano). Durante alguns anos, em regime noturno, junto dos alunos das denominadas “Unidades Capitalizáveis” e, depois, dos Módulos Capitalizáveis do Ensino Secundário, recuperei em parte a minha prática anterior enquanto docente de um público mais adulto. Foi, mais uma vez, uma experiência humana extremamente enriquecedora de eterna partilha; foi sempre para mim sinónimo de enorme respeito ter um público à minha frente que vivia numa luta constante para conjugar o exercício de uma profissão com o regressar à escola e ainda tendo uma família por detrás que necessitava de apoio. Aprendi a relativizar a importância do cumprimento de um programa com momentos de conversa, de debate sobre as mais diferentes temáticas; algo que, não sendo impossível de concretizar em regime diurno, era sempre mais difícil, dada em grande parte a imaturidade dos nossos alunos já então. Uma nota curiosa tem a ver justamente com a idade daqueles alunos: com a criação de novos cursos, CEFs e Cursos Profissionais, os jovens permanecem hoje mais tempo em regime diurno, o que faz com que a população escolar, em regime noturno, seja quase na sua totalidade mais adulta. Para mim, que lecionava em ambos os regimes, era bem notória a diferença.

### ***Desde 2009...***

Em 2009, regressei em absoluto às minhas funções de professora e, entre outras turmas de quem fui professora, integrei a equipa pedagógica dum Curso Profissional de Ensino Secundário com alunos oriundos, na sua maioria, de CEFs. Foi uma experiência algo complicada no arranque porque nunca me tinha deparado com uma turma de 10º ano com alunos numa faixa etária acima

do esperável, que evidenciavam uma postura e uma atitude desconcertante de pouco apego à interação pretendida no interior de uma sala de aula. Hoje, passados três anos, tenho orgulho de ter sido professora destes alunos.

No ano seguinte, em 2010, contactei pela primeira vez no terreno com uma turma de um CEF cujo percurso formativo chegou ao fim em julho de 2012. Não posso dizer que tenha sido uma experiência fácil. Ainda hoje não consigo entender como é que jovens entre os 14 e os 19 anos podem encarar de forma tão desprendida o seu percurso de vida e, em concreto, o seu percurso formativo. Há uma nítida apatia pela Escola que eu poderia considerar minimamente aceitável se, ao menos, sentisse que tinham outros objetivos na vida, mas, infelizmente, não é isso que concluo através das inúmeras conversas que ainda assim consigo manter com eles até porque, sendo Diretora de Turma, é importante que sintam que estou presente sempre que precisam do meu apoio. Há uma clara – assumo que se possa tratar de uma defesa também – indiferença pelo seu próprio futuro... e nem sempre a abertura para os compreender e tentar ajudar parece produzir o efeito pretendido; aliás, é motivo de regozijo sempre que conseguimos mudar a atitude de um destes alunos, fazer com que se interesse mais pelo seu futuro, que se sinta mais motivado, estabelecendo metas concretas para a sua vida quer a nível profissional quer até decisões de índole familiar. Posso dizer que os alunos mais conscientes rapidamente percebem que o “viver no bairro”, como eles próprios dizem, condiciona-lhes bastante a sua autoestima, pode constituir um estigma para lá do bairro, conferindo-lhe frequentemente um pendor negativo.

É importante notar que o Vale da Amoreira integra a iniciativa governamental “Bairros Críticos”, um Programa Nacional lançado pela Secretaria de Estado do Ordenamento do Território e Cidades, através do Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana, criado através da Resolução do Conselho de Ministros nº143/2005, de 2 de Agosto publicada no DR, I Série – B, de 7 de Setembro de 2005. Constituiu-se como um instrumento da Política de Cidades e objetivou o desenvolvimento de uma solução de qualificação de um território urbano que apresentava factores de vulnerabilidade crítica, através de intervenções sócio - territoriais integradas. Este programa incidiu, de forma experimental em mais



dois territórios além do Vale da Amoreira: Cova da Moura (Amadora) e Lagarteiro (Porto). Esta Iniciativa Operações de Qualificação e Reinserção Urbana de Bairros Críticos, designada de forma abreviada por “Iniciativa Bairros Críticos”, inicialmente desenhada para vigorar durante 2 anos, foi objeto de prorrogação até 2013, mediante a Resolução do Conselho de Ministros nº189/2007, de 31 de Dezembro 2007.

Além de toda a problemática que levou o Vale da Amoreira a ser considerado um “Bairro Crítico”, a Escola passou, desde 2010, a “Território Educativo de Intervenção Prioritária 2” (TEIP2). O TEIP foi relançado através do Despacho Normativo nº55/2008, de 23 de Outubro de 2008 visando a territorialização de políticas educativas, segundo critérios de prioridade e de discriminação positiva em contextos socioeducativos particulares. Em termos práticos, nestes dois anos, tem sido financeiramente possível contar, entre outras mais-valias, com o apoio inestimável de uma psicóloga e de um assistente social que foram contratados ao abrigo do TEIP2. Lamentavelmente, a Escola também sofreu com as medidas de austeridade financeira impostas a nível governamental e não foi possível, de lá para cá, renovar o contrato da educadora social e da animadora sociocultural.

Os problemas socioeconómicos, psicológicos e de índole vária que estes técnicos têm detetado no terreno junto dos alunos e que, depois, partilham connosco, Diretores de Turma, são inúmeros; o que nos causa maior preocupação é o facto de, na sua maioria, serem problemas cuja solução não passa por nós, Escola, e o que podemos fazer é pedir ajuda junto de quem de direito e mostrar a nossa solidariedade. Esquecendo um pouco o mal-estar que, por vezes, se vive nas salas de aula com apatias e questões disciplinares decorrentes de tudo isto, tento fazer um esforço, racionalizar esta problemática e pensar que estou a viver, apesar de tudo, uma experiência de vida singular e riquíssima. Mas não é de facto fácil: os nossos alunos integram famílias que constituem a população de bairros diferentes e que, maioritariamente, são oriundas dos PALOP: famílias que vivem frequentemente separadas, precaridades várias... não são factores que indiciem sucesso para os nossos alunos, embora não seja condição *sine qua non*... Dadas as indicações ministeriais e, principalmente, os casos de abandono e/ou de insucesso

escolar, 50% da oferta formativa da Escola centra-se hoje nos denominados percursos formativos de segunda oportunidade: PIEF, cursos EFA, CEF e Profissionais.

Estes dois últimos são cada vez mais a minha realidade do dia-a-dia e também sei que, por causa do desgaste que estas turmas normalmente provocam, é compreensível e aceitável que reitere o que dizia no início desta reflexão: há momentos em que me sinto tão cansada psicologicamente que questiono tudo e todos. Diante da inoperância e do sentir-me de mãos atadas, surge a vontade de mudar de profissão... Sempre proferi que gostava de viver outras experiências fora da Escola, ligadas predominantemente à área da investigação; mas depois, há outros momentos em que saio da sala de aula com um enorme sorriso porque sinto que, ainda que por breves momentos, fiz a diferença pela positiva na vida daqueles alunos.

Tenho a clara consciência de que esta é uma fase da minha vida profissional em que estou a testar e a questionar os meus limites como nunca. Este é seguramente um dos momentos de charneira mais importantes e que me fez relembrar Marie-Christine Josso (1991) quando escrevia:

*“ Cada período foi a ocasião de um acumular de experiências que se integravam mais ou menos harmoniosa ou conflituosamente nos meus entendimentos anteriores. Assim, o que foi formativo no meu percurso foram as atividades, as situações, os eventos, os encontros e as relações que me fizeram descobrir realidades até então desconhecidas, que me permitiram pôr em prática ou adquirir qualidades, tomadas de consciência, o questionar de significados anteriormente adquiridos ou imaginados como tal e que, portanto, me obrigaram a reelaborar o significado” (p.208).*

Além da partilha das experiências, dos problemas, das metodologias, dos modos de atuação, prática comum e salutar entre professores, tenho tentado ir mais além, criando momentos de formação contínua, novas unidades de sentido, de modo a calibrar as minhas energias, objetivando a necessidade constante de melhorar/diversificar as minhas práticas profissionais, pois as exigências quer a nível institucional quer a nível individual conduzem a tal.

No biénio 2007/2009, pretendia realizar numa das minhas áreas de eleição, as novas tecnologias, o mestrado em Gestão de Sistemas de *E-learning*, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa mas tal não foi possível; realizei com muito sucesso o 1º ano, mas tive de ficar apenas pela pós-graduação; por razões de doença oncológica de um familiar próximo, a minha mãe, que me afetou bastante psicologicamente, dei início ao processo mas não consegui concluir o trabalho de projeto final; e com a passagem à reforma da minha orientadora não me senti suficientemente apoiada para continuar. Mas foi um ano de excelentes aquisições a nível de conhecimento científico e de criação de laços de entreajuda que jamais esquecerei. Felizmente, hoje a minha mãe está relativamente bem de saúde e as oportunidades de estudo foram apenas adiadas durante algum tempo.

Foram dois anos de uma carga psicológica e emocional muito intensa: aprendi que todos temos os nossos limites e que os meus ainda não tinham sido devidamente testados. Aprendi a respeitar-me, a entender que, em termos de trabalho, também existe a palavra “exaustão”, o famoso “*Não aguento mais!*” e que devemos estar atentos aos sinais, saber parar a tempo e, sim..., dar tempo ao tempo. E, acredite-se ou não, se o nosso cérebro diz “Basta!” há que saber aceitar. Não quero que se imprima ao que acabo de escrever um tom lamechas de autocomiseração; pretendo apenas sublinhar o que de marcante se deu naquele primeiro ano para o meu crescimento enquanto pessoa e enquanto formadora. Compreendi que, além de ser tolerante com os outros, como sempre fui, também importava naquele momento ser tolerante comigo própria, algo que até então nunca tinha testado; e, como Ricardo Reis escreveu, saber aceitar que “*Cada coisa a seu tempo tem seu tempo*”.

### ***Uma experiência “sui generis” com os alunos seniores***

Além dos estudos universitários, em 2010 envolvi-me num projeto de voluntariado que me deu a oportunidade de contactar com uma população estudantil assaz diferente de todas aquelas com quem tinha trabalhado até então, lecionando as disciplinas de Francês e de Inglês na Universidade Sénior da Moita e na Academia de Saberes de Palmela: a minha aluna mais nova

tinha 55 anos e o mais velho, 82 anos. Mais uma vez, a palavra “tempo” trouxe-me ensinamentos ímpares.

Ajudar os outros, uma vontade com a qual sempre pontuei a minha vida, encontrou um eco ainda maior nestes momentos mágicos que vivi e vivo todas as semanas; costumo dizer sorrindo que lhes entrego duas horas da minha vida mas que recebo tanto de volta que o fiel da balança pende forçosamente mais para o meu lado do que para o deles, apesar de eles retorquirem o mesmo mas inversamente. E não me sinto apenas formadora... sou, igualmente, uma formanda porque foi com eles que aprendi também a respeitar o tempo, a ter mais calma e serenidade, a ser menos exigente comigo mesma. Estou a viver, seguramente, uma fase de amadurecimento e são estes alunos que hoje me ensinam a ser uma pessoa, assim o espero, ainda melhor.

Numa sociedade em que este segmento da população é de sobremaneira esquecido, louvo a iniciativa destas duas Câmaras Municipais em pensarem naqueles que vão sendo, cada vez em maior número, os seus munícipes. Tal como Moody (1989) referia, a educação contempla pouco esta faixa etária por não se acreditar num retorno futuro e sobretudo por traçarem em exclusivo um quadro de incapacidade progressiva generalizado, com ênfase no declínio cognitivo, quando, na verdade, na minha opinião, estas pessoas ainda podem dar tanto à sociedade. Além disso, à medida que deixam de produzir, os idosos passam a ser vistos como um peso sobretudo no que diz respeito à Segurança Social. Ora para nós, voluntários, eles não representam qualquer peso; e pouco importa não sermos pagos por aquilo que fazemos: costumo dizer que ali, com eles, ganho euros maravilhosos e especiais: a estima e consideração que têm por mim.

Outro aspeto que valorizo é o facto de estes espaços de saberes não serem vistos como meros espaços de entretenimento, mantendo os idosos, por assim dizer, ocupados. Para eles convergem momentos de partilha, de recuperação de memórias mais distantes, a dos bancos da escola e do liceu, de boa disposição e de, *pasme-se!*, ao contrário dos alunos da Escola, perdoem-me a ironia, de trabalho dedicado! Há muito tempo que não tinha alunos a pedirem-me com insistência trabalhos de casa e a quererem que eu verifique tudo

aquilo que produziram! E são alunos que sentem aquele espaço como seu, que lhes é dada voz para falarem de tudo o que se prenda com as matérias programáticas mas que também lhes é dado o direito de se manifestarem livremente, expondo o seu ponto de vista, comentando a atualidade sociopolítica e económica.

Sinto-me uma privilegiada por assistir da primeira fila da plateia ao visionamento/partilha de toda uma experiência de vida acumulada de que são detentores e o olhar peculiar que têm sobre as mais diversas questões. Gosto de sentir que são membros ativos e de pleno direito da sociedade em que vivemos e que, quantas vezes, essa mesma sociedade raramente lhes reconhece todo o seu esforço. Já vai sendo hora de despertarmos mais a nossa consciência social coletiva...

### ***Para concluir...***

*“Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p.79)*

Associado a este pensamento, ocorreu-me a frase de Carl Gustav Jung, “*Quem olha para fora, sonha. Quem olha para dentro, acorda*”: em poucas palavras, ambos os autores levam-nos a refletir na complexidade da vida, nos hábitos rotineiros, na construção da história de cada ser humano, na sua perceção do mundo, na influência dos ambientes frequentados, nas relações estabelecidas, nas influências comportamentais adquiridas pelo contato com esses mesmos ambientes e com variados pares, a tomada de atitudes decorrentes de uma crítica reflexiva desenvolvida diante de acontecimentos vividos e/ou presenciados. Na verdade, qualquer um de nós representa a convergência de tudo aquilo com que contactámos e escolhemos como necessário à construção da nossa identidade, o nosso ser uno, num meio que se caracteriza, curiosamente, por divergências multifacetadas.

De forma objetiva, a formadora que sou hoje é um “todo” com plena

consciência da mutabilidade do seu ser, que vai sendo desconstruído/construído passo a passo, com experiências de aprendizagem resultantes de modalidades formais, não formais e informais. Como Rui Canário (1999) refere a propósito das teorias da formação:

*“A ideia [...] prevalecente [...] confere uma importância decisiva aos saberes adquiridos por via experiencial, e ao seu papel de “âncora” na produção de novos saberes, procura articular uma lógica de continuidade (sem a referência à experiência anterior não há aprendizagem), com uma lógica de rutura (a experiência só é formadora e passar pelo crivo da reflexão crítica)” (p.111).*

Como aprendi e me tornei quem sou hoje? Seguramente pela observação e imitação seletiva dos outros e por tentativa-erro. Mas a aprendizagem foi também simultaneamente influenciada, condicionada, aguçada pela minha curiosidade inata, pela motivação implícita, pelos conhecimentos anteriores, pela quantidade de informação sentida como importante, pela diversidade das atividades, pela planificação e organização, pela cooperação que nasce da interação e da ajuda mútua. Foram e são fatores importantes também a hereditariedade, os estados emocionais, o grau de interesse e de relevância que atribuo aos diferentes momentos e situações.

Explicar quem sou atualmente, como sou, e como penso e ajo extravasa o percurso académico e profissional; há toda uma dimensão por detrás destas duas que, por vezes, subestimamos à força de querermos cientificar o nosso percurso. Assim a minha forma de ser, os meus princípios e valores, a minha vivência, a minha experiência são as cores que iluminam a minha paleta e fazem com que eu seja esta e não outra pessoa e, conseqüentemente, esta formadora e não outra. Quer queiramos quer não, ao longo do tempo, o nosso trajeto familiar, social, educativo e profissional moldou e continua a moldar-nos: é em função da nossa autoconstrução enquanto pessoa que todos os dias observamos, reagimos, interagimos, aprendemos, ensinamos, refletimos e nos reconstruímos...

## **CAPÍTULO II – A Educação e Formação dos Jovens Pouco Escolarizados em Portugal ao longo do tempo**

*Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.*

*Paulo Freire, 1981, p.79.*

### **1. A escola entre tempos de promessas e de incertezas**

Frequentemente ecoam vozes que advogam a crise atual da escola e das instituições em geral: a ideia não prima, no entanto, pela originalidade, uma vez que, já na década de 70 do século passado, se partilhava deste mesmo sentir (Canário, 2005) mas as contradições existentes refletem também uma outra crise nas formas de se pensar a educação, como defendem aliás Correia (1999, p.13), Canário (2005, p. 59), e Stoer e Magalhães (2005):

“A ideia da escola e da instituição escolar tal como a conhecemos hoje são modernas por excelência. Elas são o produto do cruzamento do projeto do Iluminismo com o do estado-nação e de ambos com o capitalismo enquanto forma de organização da produção. O Iluminismo atribuiu à instituição escolar eventualmente a função mais nobre e central do projeto da modernidade: a formação do homem novo (...) do cidadão indivíduo. Acreditava-se que este, deixado aos cuidados da razão, da ciência e do saber técnico, se erigiria como o senhor da natureza, da sociedade e, logo, de si mesmo. Por seu turno, o projeto de consolidação dos estados-nação endereçava à escola um mandato muito forte: caber-lhe-ia a difusão da cultura, da língua e da ciência nacionais e a formação dos respetivos cidadãos” (p. 38).

A partir da década de 70, regista-se uma convulsão tanto do sistema económico como do próprio estado, particularmente sentida com a crise petrolífera. Assiste-se a uma mudança quantitativa e qualitativa, e encontramos uma estrutura ocupacional que começa a mudar de forma: contratações menos duradouras, trabalho precário, flexibilização do trabalho. É o fim do chamado 'Fordismo'. De acordo com Canário (2005), durante a expansão da escolarização na segunda metade do século XX foram vários os paradoxos

experenciados:

- no final do milénio, o triunfo da escolarização tida como uma história de ‘progresso’ e de ‘vitórias’ contrastando com a visão pessimista da “crise” instalada desde os anos 70;
- a ‘erosão’ a que foi submetida a educação escolar, por via de uma crítica permanente e sistemática, quando se testemunhava a hegemonia do modelo escolar que contaminava todas as modalidades educativas ao ponto de fazer da educação uma refém do escolar;
- a crescente escolarização das nossas sociedades que coexiste com o agravamento de problemas de natureza social que configuram autênticos impasses civilizacionais. As promessas iluministas do triunfo da razão, de que a escola é historicamente herdeira e executora e cuja concretização a ciência e a técnica deveriam facilitar, encontram um obstáculo intransponível na imaturidade política dos nossos modos de governo social;
- centralidade da missão de promoção da cidadania atribuída à escola, que contrasta com um fenómeno de retrocesso na participação política, nas sociedades mais ricas e escolarizadas;
- a crescente insatisfação com a escola, iniciada no período áureo dos “Trinta Gloriosos”, traduz-se numa intensificação da procura e na opção por percursos escolares mais longos como se a escola se tivesse transformado num ‘mal necessário’ (pp.60-61).

A narrativa da modernidade assumiu-se como um projeto de desalienação de emancipação humana, intelectual, social e política, onde “[o] conhecimento racional forneceria aos indivíduos um potencial de consciência, de ação sobre o mundo e de cidadania que como que o tornaria senhor do seu próprio destino” (Stoer e Magalhães, 2003, p. 1180). Neste paradigma inscreveu-se o triplo mandato educativo e a escola passaria a ser chamada para formar indivíduos, cidadãos e trabalhadores.

No início da modernidade, a invenção da escola separou o aprender do fazer; criou-se a relação pedagógica no quadro da classe, uma nova forma de socialização, a escolar; aos poucos esta tornou-se dominante e inventou-se a



infância (Canário, 2005, p.63). Ao conceber uma nova forma de aprendizagem, a escola desvalorizou os conhecimentos adquiridos fora dela e adulteraram-se assim as circunstâncias educativas não escolares, modificando-as forçosamente à sua imagem e semelhança. Consequentemente, gerou-se um empobrecimento do campo e do pensamento educativos que inviabilizariam, por sua vez, a existência de referenciais externos que lhe permitiriam criticar-se e modificar-se.

Sendo o modelo que afere a atuação dos atores educativos, o tipo de organização da escola passaria a ser visto como o que é natural e, por isso, acima de toda e qualquer suspeição. A estabilidade da escola, assim, é um facto (Canário, 2005, p. 76). Desta forma, a escola constituiu-se enquanto instituição que, detentora de valores estáveis e próprios, operaria como uma fábrica de cidadãos, uma nova forma de coesão social, uma solidariedade orgânica como que a prevenir a “anomia” de Dürkheim (1897).

Do ponto de vista histórico, a escola cumpre um papel fundamental ao nível linguístico, político e cultural promovendo a respetiva unificação tornando-se, por isso mesmo, numa peça essencial para a edificação dos estados-nação (Canário, 2005, p. 76). Segundo Boaventura Sousa Santos (2002), o projeto da modernidade produziu tensões antinómicas ao oscilar entre a emancipação e a regulação. Na verdade, se, por um lado, se visava alcançar a democratização do acesso ao conhecimento, por outro, os sistemas escolares eram gerados e impostos hierarquicamente em sentido descendente para edificar, homogeneizar e solidificar os estados-nação.

A problematização desta função da escola ao longo do tempo surge numa reflexão proposta por Canário (2005) segundo o qual se distinguem três períodos diferenciados: “o período da escola das certezas, o período da escola das promessas e o período da escola das incertezas” (p. 63).

O primeiro, entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Grande Guerra, associar-se-ia a um estado-educador, pois pretendia-se garantir a unidade do estado nacional, partindo de uma cultura que se elegeria qual alicerce unificador e, nesse sentido, encarar-se-ia a socialização feita na escola como uma educação moral (Barrère e Sembel, 1998). A escola desempenhava um

papel importante: o de gerar uma força de trabalho disciplinada funcionando como “um instrumento de inculcação de valores e normas sociais” que enquadrariam o processo de escolarização das classes populares “e a sua preparação para o trabalho fabril” (Dubet, 1996, p.500).

A escola seria o palco onde se daria a passagem de uma sociedade em que o estatuto social era transmitido por via familiar para uma sociedade em que o estatuto social passaria a ser adquirido pela ação individual (Martucelli, 2000). A escola seria responsável por um modo de socialização que, ao se materializar, romperia com a aprendizagem alicerçada no património da experiência – aprendizagem não formal. À escola pouco importava a experiência de vida do novo aluno, mesmo sabendo que fora ela até então o garante da sua autoconstrução enquanto indivíduo. Frequentemente, aliás, esta experiência era vista como um obstáculo e não tanto como uma mais-valia explicando possivelmente e em parte a necessidade de se criar um lugar e um tempo específicos para aprender, divergentes do espaço e do tempo sociais. Nesta perspetiva, os processos de aprendizagem propostos pela escola seriam exteriores aos sujeitos. Desvalorizava-se assim a experiência prévia ao estatuto de aprendentes escolares e, portanto, as atitudes de pesquisa e de descoberta seriam deixadas para trás. Por sua vez, o indivíduo, obrigado a adaptar-se às regras escolares, ganharia uma nova categoria social, a de aluno, e a relação que se estabeleceria entre ele, ou melhor, entre eles, os alunos, e o mestre não era segundo Vincent, Lahire e Thin (1994):

“uma relação de pessoa a pessoa, mas uma submissão do mestre e dos alunos a regras impessoais. Num espaço fechado e inteiramente ordenado à realização por cada um dos seus deveres, num tempo tão cuidadosamente regulado que não pode dar lugar a nenhum movimento imprevisto, cada um submete a sua atividade aos princípios ou regras que a regem” (pp. 17-18).

Após a Segunda Guerra Mundial, entre 1945 e 1975, socorrendo-nos de novo da linha proposta por Rui Canário (2005), surgiria o período da “escola das promessas” quando do estado-educador se passa para o chamado estadocentrismo, onde o sistema educativo seria administrado de acordo com um modelo de tipo empresarial. Nesta perspetiva, procurar-se-ia acolher conceitos como desenvolvimento humano, igualdade, e mobilidade social e

económica. A escola era encarada como uma realidade universalmente instituída que não se questionava, seguindo uma noção de bem comum. Seria a fase da massificação escolar com a associação entre crescimento económico e qualificação escolar dos indivíduos, cabendo ao estado-providência regular os conflitos sociais que tendiam a surgir.

Na década de 70 do século XX, constatar-se-ia a falência das promessas da escola (Canário, 2005, p. 80). A sociologia da “reprodução”, com os estudos de Bourdieu e Passeron, destacou o efeito reprodutor e amplificador das desigualdades sociais através de mecanismos de violência simbólica. A crítica social das funções da escola passaria a incluir também o cultural. A educação democratizar-se-ia, mas o resultado da sua ação ficaria comprometido com a produção de desigualdades sociais, deixando de ser tida como uma instituição justa num mundo injusto. É o tempo da descoberta do quarto mundo, o dos “excluídos do interior” (Bourdieu e Champagne, 1998). A crise do estado-providência surgia porque se questionava a organização centralizada e estandardizada da escola.

Com o desgaste do estado – providência, surgiria o período da “escola das incertezas” (Queiroz, 1995), ou seja, a “escola entrou irremediavelmente num universo de justificação múltipla” (Derouet, 1992, p.32) que apelava, simultaneamente, a princípios de justiça e a lógicas de justificação algo contraditórias, que só permitiam regular a atividade dos atores educativos e fazer funcionar o sistema se fossem pensados como compromissos locais (Correia, 1998, p.108). Registrar-se-ia pois uma decepção com a escola que se explicava também pelas mudanças profundas que afetavam singularmente a juventude; por um lado, a natureza da sua relação com a escola e, por outro, com o mercado de trabalho onde a incerteza imperava. Esta situação era vivida subjetivamente pelo sofrimento que trazia a cada indivíduo que se via impossibilitado de definir o seu projeto de vida (Correia e Matos, 2001). Segundo Canário (2005), os sistemas educativos, quando concebidos numa dimensão exclusivamente nacional, tornam-se inaptos. As suas missões de reprodução de uma cultura e de uma força de trabalho nacionais perdem sentido, numa perspectiva globalizada (Canário, 2005, p. 83). Hoje, qualquer cidadão consciente e desperto para o tema percebe que a escola já não se

assume como “a instituição socializadora central” e apenas, excecionalmente, ainda, se reveste da sua missão “quase salvadora (a formação do homem-novo, do indivíduo-cidadão)”, enquadrada no projeto da modernidade (Stoer e Magalhães, 2005, p. 40).

Voltando à observação inicial que abriu o presente capítulo, será que, por todas as razões apontadas, a escola se encontra desde então realmente em “crise”? Segundo Charlot (2000) tal não parece corresponder à verdade pois, ironicamente, o doente ainda não morreu; assim sendo, Canário (2005) considera ser mais pertinente o conceito de *mutação* pois “remete para mudanças e problemas de caráter estrutural” (p.61). Observemos em seguida e com a ajuda de alguns marcos cronológicos de que modo o Estado português foi fomentando as diferentes políticas educativas através das quais se pretendia implementar medidas, programas, projetos para fazer face ao insucesso e ao abandono escolar entre os jovens e, conseqüentemente, assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória. Estabelecer-se-á deste modo um fio condutor que nos levará até ao surgimento dos CEF cuja experiência no terreno por parte da professora será retratada no terceiro Capítulo deste trabalho, quando conhecermos a realidade escolar e vivencial de alguns alunos que moram no Vale da Amoreira e estudam na Escola Secundária da Baixa da Banheira num dos cursos em causa.

## **2. As políticas educativas entre o pós-guerra e Abril de 74**

No período imediatamente a seguir ao pós-guerra, em 1948, a educação seria reconhecida como um Direito no artigo 26º da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”:

“ Toda a pessoa tem o direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito” (p.3)

Em contraste com a generalidade dos países europeus, onde se congregavam esforços para a massificação do acesso à escola, Portugal permanecia à época, à margem, “mantendo-se o investimento público na educação em níveis extremamente baixos” (Sil, 2004, p.39). Criada no contexto do Plano Marshall em 1948, Portugal iria integrar, na qualidade de membro fundador, a Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE) – sucessora da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Este representou o momento de abertura da economia portuguesa ao exterior mas vinha demonstrar o desajustamento dos anteriores projetos educativos. E, tal como a economia que seria influenciada pelo contexto externo, o mesmo iria acontecer em matéria de ensino, verificando-se um intercâmbio de ideias e uma evolução do pensamento, sendo evidente o crédito dado às orientações da OCDE no assunto. Esta organização económica, fortemente apoiada nas teorias do capital humano, enunciadas por Schultz, que surgem no pós-guerra, defendia o papel da ciência como força motriz do progresso, advogando a necessidade de se procederem a reformas ao nível do ensino superior, mas também no ensino básico e secundário (Teodoro, 2000, p. 51).

Em 1952, surgiu o Plano de Educação Popular que pretendia erradicar o analfabetismo e o incumprimento da escolaridade obrigatória, contemplando, por um lado, sanções pecuniárias para os responsáveis das crianças que não iam à escola; e, por outro, vedando o acesso ao mundo do trabalho aos adultos que não sabiam ler nem escrever estando ainda em causa também a sua obtenção da carta de condução e, no caso dos homens, a passagem à disponibilidade após cumprimento do serviço militar. Apesar do mérito desta campanha, que faria baixar as taxas de analfabetismo literal, a alfabetização funcional continuava a ser elevadíssima pelo que viria a ser necessário alterar o número de anos de permanência obrigatória na escola primária através de três diplomas legais sucessivos. O primeiro, o Decreto-Lei nº 40964/1956 de 31 de dezembro, estabelecia a escolaridade obrigatória de quatro classes para os menores do sexo masculino.

Segundo Rómulo Carvalho (1986), embora a burguesia latifundiária dominasse o país e o sentimento de inoperância se arrastasse, em 1958, o ministro Leite

Pinto, responsável pela Educação, tinha entre mãos dois problemas de difícil solução: o problema da aproximação à Europa e, mais visível ainda, o da movimentação crescente em torno do general Humberto Delgado, que mostrava ter do seu lado uma população particularmente crítica e nada disposta a aceitar um *status quo* que a isolava do resto do mundo dito civilizado.

O início da década de 60, a guerra colonial e a emigração iam abrindo brechas no sistema político. À escala mundial, o final da Segunda Guerra Mundial e os subsequentes “Trinta Gloriosos” tinham alterado os objetivos das políticas económicas e sociais a nível internacional e o desenvolvimento, que se tinha registado seja ao nível industrial seja no sector terciário, trazia consigo exigências várias que era urgente suprir. Era premente a criação de mão-de-obra qualificada cuja inexistência ou precaridade condicionava negativamente as possibilidades de desenvolvimento do país. Portugal precisava assim de repensar os seus objetivos em termos da escolaridade e dar resposta às pressões políticas internacionais e influências de organismos internacionais como a da OCDE: ao serem dinamizados programas de trabalho e cooperação entre os Estados-membros, os processos de desenvolvimento e as contribuições do sector da educação conduziram a uma notável expansão, qualitativa e quantitativa, no ensino, sobretudo, nos anos sessenta e setenta.

Notemos que, em 1959, na “Declaração dos Direitos da Criança”, a educação surgia como um direito inerente à infância no seu princípio número sete:

“A criança tem o direito de receber educação, que será gratuita e obrigatória pelo menos nas etapas elementares. Dar-se-lhe-á uma educação que favoreça a sua cultura geral e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, as suas aptidões e o seu juízo individual, o seu sentido de responsabilidade moral e social, e chegar a ser membro útil da sociedade” (p.2).

Estes seriam motivos mais do que suficientes para justificar a existência do segundo e terceiro diplomas legais, o Decreto-Lei nº 42994/1960 de 28 de maio e, quatro anos depois, o Decreto-Lei nº 45 810/1964 de 9 de julho, que viriam, respetivamente, alargar ao sexo feminino o carácter da obrigatoriedade da frequência escolar e promulgar a escolaridade obrigatória para seis anos. Em

1964, era criada outra via de concretização da escolaridade obrigatória, na altura constituída pelos quatro anos da Escola Primária e os dois do Ciclo Preparatório, o Ciclo Preparatório TV (CPTV) ou Telescola. Mas, mesmo desempenhando funções importantes na criação de condições para um maior cumprimento da escolaridade, a nível geográfico, a telescola pretendia servir as zonas rurais isoladas e zonas suburbanas com escolas superlotadas; apresentava-se, pois, como uma via de ensino exclusivamente dirigida às populações não urbanas.

Ainda segundo Rómulo Carvalho, um outro contributo relativamente importante chegaria com o Plano Regional do Mediterrâneo (PRM). Este plano estabelecia regras de assistência e cooperação permanentes entre seis países da região mediterrânica entre os quais Portugal. Na perspetiva do PRM, a educação deveria ser projetada tendo por base o diagnóstico feito às necessidades de desenvolvimento socioeconómico próprias de cada país; e, em Portugal, depressa se constataria que era premente escolarizar toda a população, torná-la mão-de-obra qualificada, pois só desta forma se alcançaria o almejado desenvolvimento do país. Estatisticamente, os resultados obtidos seriam louváveis, mas o impacto direto do PRM quase não se faria sentir, pois, segundo António Teodoro (2000), a publicação do referido Plano far-se-ia já tardiamente, na altura do ministro Galvão Teles, que manifestaria sempre uma certa preocupação face ao “internacionalismo” e à excessiva subordinação da educação à economia. O aspeto positivo do PRM seria essencialmente:

“ao quebrar o isolamento de Portugal e ao obrigar à elaboração regular de relatórios detalhados sobre a situação económica e educativa, que mostravam, de forma brutal, a distância a que nos encontrávamos de outros países nossos parceiros, essa participação ativa nos trabalhos da OCDE, iniciada no campo da educação com o PRM, permitiu a difusão de uma ideologia educativa que Sacuntala de Miranda (1981) designa de *ocdeísmo*, e que vai representar a mais importante fonte de mandato e legitimação para as posições e propostas dos sectores *desenvolvimentistas* que, progressivamente, foram ganhando influência nos departamentos económicos e nos gabinetes de planeamento educativo e de formação de mão-de-obra” (Teodoro, 2000, p. 48).

Neste sentido, o ministro Veiga Simão lançaria um programa de reformas que ele próprio classificaria de «democratização de ensino». Pretendia-se implementar uma política educativa mais dinâmica de modo a pôr o sistema de ensino em sintonia com os projetos políticos que se queriam de ligação ao Ocidente desenvolvido, nomeadamente, às organizações europeias, “fomentando a educação pré-escolar, prolongando a escolaridade obrigatória, reconvertendo o ensino secundário e diversificando o ensino superior” (Carreira, 1996, p. 26).

Nos anos finais da ditadura em Portugal, registar-se-ia assim uma explosão escolar e o aumento da escolaridade obrigatória. No entanto, a implementação das medidas era realizada não porque se considerasse vital para a população portuguesa mas porque as pressões internacionais assim o exigiam; dava-se resposta a uma mera necessidade estatística e, para tal, bastava um ensino medianamente desenvolvido em termos quantitativos.

### **3. A Educação no período do pós-25 de abril de 74**

Abril traria ventos de mudança necessariamente marcantes, por outras palavras, o despertar depois de um longo sono forçado. O clima vivido à época era forçosamente de instabilidade em variadíssimos campos: o governo das Universidades liderado por comissões democráticas e paritárias de gestão; o afastamento dos Professores mais ligados ao regime fascista; a revisão de programas curriculares; a substituição dos responsáveis do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e das respetivas estruturas dos órgãos centrais entre outras alterações.

Fruto de um sistema político totalitário, em que a estratificação social e económica era evidente, o acesso ao ensino fora, até à Revolução de Abril, maioritariamente destinado às elites, mesmo que, como sublinha Conceição Courela (2007), uma parte da população estudantil, oriunda da classe popular, tivesse acesso à Escola:



“A orientação do currículo de acordo com as classes dirigentes é facilmente identificável em Portugal, por exemplo, na oferta de um ensino técnico de frequência predominantemente popular (e, mesmo assim, restringido ao extrato urbano e com algum poder económico da classe popular), a que se contrapunha um ensino liceal destinado às elites (...) e que só a pressão social levou a uma modesta expansão, antes do 25 de Abril de 1974” (p.153).

Tendo em conta o passado recente que fora vivido, os currículos e os objetivos da Educação entrariam nesta época também eles em sintonia com os ideais de Abril. A escola, ladeada de muros até então, abria portas e janelas de par em par para a comunidade fazendo parte integrante da mesma, levando à participação das populações de forma direta nas decisões. O ensino unificado, os objetivos e projetos da Direcção-Geral Permanente e a nova orientação da Direcção-Geral do Ensino Básico conferiam um carácter acentuadamente progressista ao ensino que se tornaria interveniente e participativo, assistindo-se, no entanto, ao insurgir do Secretariado das Associações de Pais e de certos setores da Igreja, profundamente ligados ao Episcopado que reclamavam do conteúdo marxista dos programas. Nas escolas, a direita e a extrema-esquerda, na figura do Movimento Reorganizativo do Partido do Proletariado (MRPP), manifestavam-se contra todas as medidas do Ministério da Educação e Investigação Científica (MEIC) sobre a gestão democrática das primeiras e, a título de exemplo, sobre o aumento da nota de dispensa no curso geral e complementar. Se, até 1974, o sistema educativo português se subdividia, ao nível do ensino secundário, em duas modalidades de ensino: a do liceu, por um lado, e a técnica (comercial ou industrial), por outro, tal como refere Gonçalves da Silva (2006):

“o modelo liceal apresentava-se como mais académico e preparava para o prosseguimento de estudos de nível superior, aberto a um número restrito de jovens, enquanto o modelo técnico (...) visava a preparação para o ingresso no mundo do trabalho” (pp.33-34).

No pós-25 de Abril, o ambiente sociopolítico criava as condições para a rutura com o antigo modelo de ensino dualístico e bicéfalo, ideia corroborada por Joaquim Azevedo (2001) ao defender que “[o] mito igualitarista da unificação, divulgado e aplicado na década de 70 pretendia acabar com a estratificação

social e assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades” (p.138). Esta medida acarretaria a erradicação da formação profissional do sistema educativo português, uma vez que o preconceito tornava esta tipologia de educação e formação socialmente desprestigiante.

Se a “Reforma Veiga Simão colocou, no plano legal, o problema da democratização do acesso à escola (pelo menos ao nível da escolaridade básica) ” (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990, p. 15), com a disseminação de princípios políticos e sociais democráticos, “com a Revolução de Abril o sistema educativo em Portugal confrontou-se com o problema da democratização do sucesso (...) [e] o combate às desigualdades sociais” (p.15).

Entre 1976 e 1978, Mário Augusto Sottomayor Leal Cardia anuiria às críticas feitas à equipa dirigente do Ministério, assistindo-se a saneamentos na Direcção-Geral de Desportos, no Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis (FAOJ), na Direcção-Geral de Estudos e Previsão (DGEP). O Serviço Cívico Estudantil era extinto e, em alternativa, surgia o Ano Propedêutico; eram impostas alterações curriculares ao Ensino Unificado; era extinto o Instituto de Inovação Pedagógica. Vivia-se o «*numerus clausus*» (DL n.º 397/77), enquanto o projeto da Universidade Aberta e da Faculdade da Pedagogia era adiado.

Ao longo das duas décadas seguintes, assistir-se-ia a um vai-e-vem de substituições constantes e alternadas de diversos Governos e, consequentemente, dos seus Ministérios, com viragens ora à esquerda ora à direita, que, frequentemente, fariam com que as políticas se anulassem sucessivamente. Desta forma, a educação em Portugal viveria então ao sabor de quem ocupava a cadeira do poder, acusando uma falta de estabilidade, organização e definição correta de políticas educativas e ficando, por isso, sujeita a infindáveis avanços e recuos que se refletiam, invariavelmente, no ensino primário, hoje ensino básico, e na luta contra o analfabetismo.

### 3.1. A heterogeneidade estudantil e o insucesso escolar

É inegável que o número de alunos na escola pública cresceria exponencialmente a partir de 1974, mas, como toda a medalha tem o seu reverso, este facto seria gerador também de uma maior heterogeneidade entre a população estudantil, fenómeno ao qual a tutela não saberia dar uma resposta cabal, gerando, por isso, efeitos simplesmente devastadores em termos sociais para o país, pois, na conceção de Joaquim Azevedo (2001):

“a heterogeneidade é a certeza mais certa e, simultaneamente, mais vilipendiada do sistema de ensino de massas. Em vez de a esconder, precisamos de a enfrentar. A “indiferença às diferenças”, sob o chapéu ornamentado, vistoso e progressista da unificação, como amarração à igualdade de oportunidades, transforma-se numa poderosa máquina reprodutora de desigualdades sociais. Talvez mais reprodutora do que se se escolhesse o caminho da desigualdade perante as diferenças,... Porque dar as mesmas oportunidades a todos é condenar necessariamente uma parte à exclusão” (p.142).

Evidentemente que, no período entre 1974 e a aprovação da Constituição de 1976, não haveria ainda esta consciência, procurava-se sim, a todo o custo, dar vida e voz à democracia:

“as massas populares foram tomando gradualmente a seu cargo a democratização do ensino em Portugal, criando, através das forças políticas que as representavam (...) e de ações desenvolvidas a nível local (...) formas de escolaridade democrática que tiveram como efeito estender e aprofundar as noções de democracia contidas na Reforma Veiga Simão” (Stoer, 1982, p.42).

Mas, tal como Filomena Leite Pinto (2004) refere, haveria repercussões causadas por estes ventos de mudança:

“o aumento exponencial do número de candidatos ao ensino superior (o que obrigou o poder político a recorrer a alguns instrumentos reguladores como a definição de *numerus clausus*- 1977/78) e a criação do ano propedêutico (1978/79), depois substituído pelo 12º ano de escolaridade (desde 1980/81); um enorme défice de jovens trabalhadores qualificados os quais, embora tendo concluído o ensino secundário, são portadores de um diploma pouco valorizado pelos empregadores (com a subsequente vulnerabilidade e precariedade face ao emprego); uma crise de legitimidade do sistema educativo, incapaz

de reconstituir, até aos anos 80, uma fileira técnica credível no âmbito do sistema de ensino” (p. 22).

A Constituição de 1976, onde se assegurava como direito fundamental de cada cidadão o direito à educação e à cultura incumbindo ao mesmo tempo o Estado de assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito, abria caminho, dez anos mais tarde, à Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a Lei nº46/86 de 14 de Outubro (Assembleia da República, 1986), que estipulava a obrigatoriedade da escolaridade básica até ao 9º ano de escolaridade: “o ensino básico universal, obrigatório e gratuito tem a duração de nove anos” e “a obrigatoriedade do ensino básico termina aos 15 anos de idade” (artigo 6º, pontos 1 e 4).

Nos anos 80, regressam as questões económicas e a preocupação de uma escola que torne os alunos 'empregáveis' - um termo que reaparecerá mais tarde nos anos 90. Os alunos precisam de estar equipados para entrarem no mundo do trabalho e o problema passa mais por resolver essa desarticulação, que se tornava cada vez mais evidente, entre a escola e a estrutura ocupacional em mutação. Temos, assim, um princípio de igualdade de oportunidades no acesso e um problema de insucesso baseado na tensão existente entre um sistema económico, muitas vezes acusado de promover desigualdades, e uma escola assente nesse sistema. A solução para o insucesso escolar passava, aqui, pela educação compensatória. Aos olhos do professor, os alunos são todos iguais e o que se pretende é que ele promova uma educação que só tome em conta as características cognitivas dos alunos e não nenhuma outra característica cultural, de idade, de género, etc..., fazendo com que a avaliação seja feita através de progressos em termos de raciocínio e de acordo com um padrão definido pelo professor.

Em 1987, a escolaridade obrigatória até ao 9º ano passaria a ser assim uma determinação governamental, mas não tão facilmente constatada no terreno, pois as disparidades entre o interior e o litoral, o Norte e o Sul, os meios rurais e as grandes cidades faziam com que o acesso à escola não fosse, além de um direito, uma realidade para todos sem exceção. Joaquim Azevedo (2001) assinala essas assimetrias, de carácter geográfico, social e económico, que persistiriam no panorama educativo nacional. Apesar das boas intenções da

medida, a uniformização dos percursos de formação não contribuía favoravelmente para a igualdade de oportunidades nem para a extinção da estratificação social entre escolas e salas de aula. Azevedo (2001) sublinha que “a década de 90 consagra inequivocamente a diversificação da formação após o ensino básico de nove anos” (p. 138), num percurso inverso àquele que se havia iniciado após a queda da ditadura fascista.

O insucesso escolar ir-se-ia, deste modo, afirmando no panorama educativo nacional enquanto realidade evidente e quantificável como sublinha Vítor Sil (2004):

“a partir da universalização da escolaridade obrigatória, o insucesso escolar, inicialmente perspectivado como um facto pedagógico sem reais consequências sociais, tem vindo a impor-se cada vez mais como um problema socioinstitucional de grande acuidade” (p.16).

Roldão (1999), por seu lado, já fora mais longe dizendo que o acesso de todos, cultural e socialmente diferentes, a uma Escola que, estruturalmente, se mantém idêntica, geraria a reprovação e abandono de muitos alunos, constatando-se que “o sucesso académico é tanto mais elevado quanto mais conforme à cultura hegemónica for o nível cultural do meio familiar” (citada por Courela, 2007, p.158).

Embora Delors (1996) refira a necessidade de “uma educação digna para todos que forneça, ao mesmo tempo, uma base sólida para as aprendizagens futuras e as competências essenciais que permitam uma participação ativa na vida da sociedade” (p.126), é inegável que a diversidade de ordem cultural e socioeconómica da população estudantil, que passava a ter então acesso à escola, tornava mais visíveis as desigualdades, sendo o insucesso escolar o seu indicador mais forte. A propósito desta situação, Sil (2004) relembra que se acreditava que “o sucesso escolar é um facto ligado aos dotes individuais e aos méritos do aluno bem sucedido” (p.15) quando, na verdade, “[a] ligação entre resultados escolares e origem social é facilmente verificável, mas explicá-la é mais difícil” (p.13). Esta crença traria consequências nefastas no autoconceito e na autoestima de um número considerável de alunos, o que os levaria a não gostarem e a afastarem-se da escola uma vez que somavam várias retenções. Benavente (1990) defenderia que a questão do insucesso escolar pressupunha

a coexistência de inúmeros fatores: não só as políticas educativas mas também questões de aprendizagem, conteúdos e, até mesmo, a relação pedagógica que se estabelecia (p.2). Por seu lado, Cortesão e Torres (1990) sublinhariam que na origem do insucesso escolar poderia estar a incapacidade dos alunos resolverem as contradições entre a escola e a realidade em que viviam; entre as aprendizagens exigidas pela escola e as que faziam na família e no meio social; entre as aspirações, normas e valores da família e as exigidas pela escola (p.24).

Com a globalização da economia e a flexibilização do trabalho, a escola, que anteriormente reproduzia uma desigualdade que, em si, estava fora do sistema escolar, encontra uma desarticulação da escola face às exigências da economia e da empregabilidade - e tal facto é notório na maneira como as pessoas falam sobre este assunto -, que começa a produzir exclusão social. Uma exclusão social latente que aos poucos se torna real: o aluno sai da escola sem as competências necessárias para (sobre)viver no mercado de trabalho, um mercado mais precário e flexível, onde é forçoso aprender enquanto se está a trabalhar.

### **3.2. Os programas e projetos da tutela**

O fenómeno do abandono escolar suscita uma grande preocupação para a sociedade em geral, principalmente devido às suas consequências para o indivíduo e para a própria sociedade. Por abandono escolar entende-se o abandono das atividades escolares sem que o aluno tenha completado o percurso escolar obrigatório e/ou atingido a idade legal para o fazer (Benavente et al., 1994, in Sousa, 2003). Os diferentes dados estatísticos coligidos pela tutela sobre esta matéria demonstram a elevada incidência deste fenómeno na sociedade portuguesa e a necessidade decorrente de tentar preveni-lo, dadas as consequências adversas que recaem sobre o indivíduo.

Estes jovens, pertencentes em larga maioria a um meio social precário e desprovido de condições, baixos salários, oportunidades de emprego limitadas e menos valorizadas socialmente e com baixa autoestima, demonstram maior probabilidade de apresentar posteriormente vulnerabilidades comportamentais,

académicas e sociais - custos elevados com a Segurança Social, com o Sistema Nacional de Saúde e com a prevenção criminal. Segundo Benavente (1994), “não vale a pena querer manter os jovens cada vez mais tempo na escola se nela não ocorrem transformações que a tornem estimulante para quem nela vive” (p.27). Para a mesma autora, a maior parte das situações de abandono escolar está associada a fracassos e repetências. Contudo, citando L. W. Barber, M. C. McClellan (1987) refere-nos que existe uma lista recorrente de causas endógenas e exógenas para tal facto: falta de interesse; aborrecimento, idade desfasada; problemas com os professores e colegas; inadaptação à escola; interesse por outras atividades; maus resultados; responsabilidades e problemas familiares, nível de instrução considerado suficiente face à atividade profissional pretendida; problemas financeiros; necessidade de começar a trabalhar; problemas de transporte; e ainda, questões relacionadas com a saúde ou, até mesmo, com uma gravidez (p.28).

Mudar cultural e socialmente a forma de encarar a escola e a escolaridade obrigatória não constitui uma tarefa fácil e a estratégia da tutela para o combate ao abandono escolar precoce passaria por um conjunto diversificado de medidas cujo grau de eficácia seria, nalguns casos, assaz discutível dando prioridade à melhoria dos resultados escolares, do ponto de vista dos saberes formais a adquirir, mas também perspetivando o desenvolvimento de outras competências necessárias à participação na sociedade e no mundo do trabalho. Através da consulta dos diferentes diplomas legais, foi possível criar um quadro cronológico com o qual se pretende facilitar a visualização dos diferentes programas implementados neste sentido pela tutela entre 1987 e 2002 a que se seguirá uma breve apresentação e explicitação do grau de sucesso dos mesmos:

#### **“Algumas Estratégias de Compensação Pedagógica Nacionais”**

<b>Programas</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>
<b>PIPSE</b>	1987	Combater o insucesso e o abandono escolares	Apoio a zonas desfavorecidas social e culturalmente
<b>PEPT</b>	1991	Dar acesso à escolaridade básica de nove anos	Igualdade de oportunidades no ensino básico e num acesso generalizado ao ensino secundário

<b>Programas</b>	<b>Ano</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>
<b>PEDI PREDI</b>	1990 1993	Combater o insucesso e o abandono escolares	A criação de projetos de educação intercultural e de pedagogias diferenciadas
<b>TEIP TEIP2 TEIP3</b>	1996 2008 2012	Combater as desigualdades e apelar à ligação da escola com a comunidade	Apoio às escolas e às populações mais carenciadas, promovendo a integração social e educativa das mesmas
<b>Curricúlos Alternativos</b>	1996 2006	Combater a elevada taxa de absentismo e/ou dificuldades condicionantes da aprendizagem, o insucesso e abandono escolares	Flexibilização dos currículos e adequá-los às necessidades de todos os alunos, ou seja, a criação de ambientes de aprendizagem mais adequados a todos os alunos, facilitadores do desenvolvimento de pedagogias diferenciadas
<b>PIJVA</b>	1997	Combater o insucesso e o abandono escolares e permitir uma formação qualificante	Oportunidade aos jovens com mais de 15 anos, que se encontravam fora da escola, de concluírem a escolaridade obrigatória e apoio à inserção profissional e ao acesso ao emprego
<b>CEFPI 9ºAno+1</b>	1997	Efetuar o cumprimento da escolaridade obrigatória e formação profissional	A possibilidade de uma formação profissional qualificante para os jovens que não pretendiam prosseguir estudos
<b>PEETI PETI PIEF</b>	1998 1999 1999	Combater o trabalho infantil, o insucesso e abandono escolares; reforçar competências pessoais e sociais e promover a formação Profissional	Apoio aos jovens em situação de exploração de trabalho infantil, permitindo assim uma certificação escolar e profissional e a integração e inclusão social desses jovens
<b>Programa 15-18</b>	1999	Combater o insucesso e abandono escolares e promover a formação profissional	Aquisição de competências para a entrada no mercado de trabalho
<b>CEF</b>	2002	Combater o insucesso e abandono escolares e promover a formação profissional	Aquisição de competências facilitadoras da inserção no mundo do trabalho, através de um estágio ou Componente de Formação Prática em contexto de trabalho

Em 1987, o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE) tinha como prioridade o combate ao insucesso e abandono escolares



nos primeiros ciclos de escolaridade básica e, inicialmente, em zonas desfavorecidas quer social quer culturalmente. Teria, no entanto, uma duração curta (1988-1991) e, segundo alguns autores, nomeadamente Pires (2002), o programa não conseguiria atingir os objetivos a que se tinha proposto não sendo mais que uma “experimentação” (p. 13), com dez medidas para promoção do sucesso escolar educativo, mas “organizadas de forma avulsa” (p.20). Ainda o mesmo autor, na sua análise ao programa, revelava que existiam “ambiguidades ” (p.22), assim como “áreas problemáticas” (p. 29), “mistérios” (p. 35) e “estrangulamentos” (p.50), embora tivesse dado apoio às famílias de alunos mais carenciados.

O Programa de Educação Para Todos (PEPT) surgiria em 1991 programado para vigorar até ao ano 2000. Tinha como objetivo assegurar a escolaridade até ao 9º ano e dar acesso com sucesso ao 12ºano; visava, ao mesmo tempo, preparar os jovens para o mercado de trabalho e, assim, evitar a exclusão social. As intenções, ainda que válidas, viriam a provocar poucas alterações no sistema de educação, porque os discursos estariam desfasados das práticas no terreno.

Ainda na década de 90 do século XX, entre 1990 e 1993, e atendendo à necessidade de serem criados projetos de educação intercultural de pedagogias diferenciadas e de diversidade cultural para dar oportunidade a todas as crianças de acesso e sucesso escolares, seria implementado o Projeto a Escola na Dimensão Intercultural (PEDI), abrangendo apenas 35 escolas do 1º ciclo, da zona de Lisboa a que se seguiria o Projeto de Educação Intercultural (PREDI), que decorreu entre 1993 e 1997, envolvendo desta vez várias escolas a nível nacional do 1º e 2º ciclo.

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) seriam criados a título experimental em 1996, através do Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de agosto, sendo mais uma medida de combate ao abandono escolar e exclusão social, concebida enquanto discriminação positiva para as escolas e populações mais carenciadas. Em articulação com os Currículos Alternativos, criados no mesmo ano, pretendia-se que as escolas desenvolvessem

pedagogias diferenciadas, visto destinarem-se a alunos do ensino básico com percursos de insucesso repetido e em risco de abandono.

Com o objetivo de continuar a promover o sucesso educativo dos alunos em contextos socioeducativos particulares, em 2008, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária entrariam naquilo que poderemos denominar de uma fase de segunda geração, o TEIP2. O Terceiro Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária (TEIP3) viria a ser criado quatro anos mais tarde por Despacho Normativo do MEC, de 25 de setembro de 2012, surgindo na sequência do Programa TEIP2 e de outras medidas de apoio às populações mais carenciadas e como resposta às necessidades e às expectativas dos alunos. Segundo informações dadas pelos responsáveis pelo acompanhamento do programa junto das escolas, mais concretamente pelo da Escola Secundária da Baixa da Banheira, o TEIP3 irá cessar muito provavelmente em 2014, desconhecendo-se por ora se será o fim deste programa em definitivo ou se será criado outro em sua substituição.

Sobre este e outros programas da tutela, Ana Benavente (2001) referia a necessidade de “flexibilizar os currículos e de os adequar às necessidades de todos” (p.114) como medida de combate contra o insucesso e abandono escolares de milhares de jovens. Augusto Santos Silva (2003) partilharia da mesma opinião e reforçava, por sua vez, a necessidade do projeto de “gestão flexível do currículo” e a “reorganização curricular”. Pela mesma razão, seria apontado para o sucesso educativo a “adequação entre avaliação e currículo” (p.181). Os Currículos Alternativos seriam “uma solução de diferenciação curricular, para alunos na escolaridade obrigatória, entendida como medida de último recurso no combate ao abandono escolar” e “assim se aceitava a diferenciação curricular no interior da educação básica, sem separação institucional; como possibilidade - limite e medida transitória” (p.191). Neste contexto, Canário (2004) considerava que era “uma das medidas de política educativa que, de forma inequívoca, assume o objetivo de promover a integração social de populações socialmente mais fragilizadas” (p.48), acrescentando que

“precisamente um dos pontos críticos da experiência dos TEIP é esta

ausência de distanciamento em relação à forma escolar que se traduz pela persistência da “ilusão pedagógica” que consiste em dissociar as situações de aprendizagem escolar das situações sociais em que elas se inscrevem” (p.56).

Segundo o mesmo autor (2000), esta medida não era inovadora, pois inspirava-se na medida francesa Zonas de Educação Prioritária (ZEP) tal como, nos anos 60, nos Estados Unidos da América, já tinham sido criadas “experiências de educação compensatória” no âmbito dos programas de “guerra à pobreza” e ainda, na mesma altura, a “experiência britânica, Áreas de Educação Prioritária” (p.142). Da mesma forma, Barroso (2003) considerava que as medidas atrás referidas eram semelhantes às ZEP francesas e acrescentava que “todas essas medidas acabam por ter um efeito essencialmente “paliativo” que, não atacando a raiz do processo de produção das desigualdades, deixa às iniciativas das escolas a tarefa de “pacificação” escolar e social” (p. 76).

Atendendo ao disposto no Acordo de Concertação Estratégica de dezembro de 1996 e após se ter constatado a existência de um elevado número de jovens que entravam precocemente no mercado de trabalho com níveis insuficientes de formação académica, com ou sem qualificação profissional, seria criado o Programa de Integração de Jovens na Vida Ativa (PIJVA) através da Resolução do Conselho de Ministros nº 44/1997 de 21 de março. O programa, implementado entre o ano em causa e o ano 2000, tinha como objetivo permitir o acesso a uma formação qualificante e a equivalência à escolaridade obrigatória para jovens fora da escolaridade obrigatória e com mais de 15 anos de idade. Pretendia-se, assim, combater e prevenir o desemprego jovem mediante a concessão de apoios a nível da informação e orientação escolar e profissional, da educação e formação profissionais, da inserção profissional e de uma maior acessibilidade ao emprego.

Na sequência do PIJVA e através do Despacho - Conjunto nº123/97, de 7 de julho (ME e Ministério do Trabalho e Solidariedade Social - MTSS, 1997), surgiram os primeiros Cursos de Educação e Formação, com a duração de um ano, que permitiam a educação e formação profissional e apoios à inserção profissional e ao acesso ao emprego (AAVV, 2004). Determinava-se assim que

os jovens com quinze anos de idade, que não tivessem concluído o 9º ano de escolaridade, pudessem obter, simultaneamente, o diploma do 3º ciclo do Ensino Básico e uma qualificação profissional de nível 2. Os então denominados Cursos de Educação e Formação Profissional Inicial (CEFPI - 9.ºAno +1) eram cofinanciados pela Medida 3 - Ação 3.6 do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal II (PRODEP II) e seriam postos em prática, numa fase experimental, apenas com uma turma em cem escolas e no âmbito da autonomia pedagógica das mesmas, com a possibilidade de parceria com outras entidades como os Centros de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) (AAVV, 2004, p.85). Neste modelo, a formação geral era constituída pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Matemática, com uma carga horária semanal de cinquenta minutos para cada uma. Em contrapartida, era atribuído à formação técnica um papel muito destacado, muito próximo do modelo de formação profissional em oferta nos Centros tutelados pelo IEFP (Gonçalves da Silva, 2006, p.120).

No entanto, estas medidas nunca seriam cem por cento eficazes pelo que, em 1998, na sua recomendação nº 1, o Conselho Nacional de Educação (CNE) referia:

“O abandono da escolaridade básica traduz e reproduz desigualdades sociais, o que implica uma intervenção que tenha a relevância deste aspeto em consideração. A educação básica é, fundamentalmente, um espaço em que a diversidade se afirma e tem de ser respeitada através do processo educativo. Os *curricula*, as estratégias, os recursos, a personalização do processo educativo centrado no aluno, devem ser postos ao serviço da diferença, para que as competências básicas da vida, os “mínimos” sejam para todos. Um ensino básico para todos é, fundamentalmente, uma luta contra a exclusão nas diversas vertentes. Mas isso implica formas diversas de intervenção, escolas diversas, formais para muitos, informais e arrojadas para os casos mais difíceis. Implica uma perspectiva estratégica para os investimentos em educação” (DR, II série, de 6 de agosto).

Igualmente em 1998, o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI), que surgira na sequência da Resolução do Conselho de Ministros n.º 75 em julho de 1998, apresentava como objetivos

prioritários prevenir situações de trabalho infantil, o abandono escolar precoce e a inserção também prematura no mundo do trabalho. Ao PEETI seguir-se-ia o Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI), a funcionar na dependência do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, que desenvolveria, entre outras medidas, o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) através do Despacho Conjunto n.º882/99, dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social, de 15 de outubro. Neste diploma, encontravam-se contempladas diversas medidas e ações prioritárias orientadas para a reinserção escolar, através da integração num percurso escolar regular ou da construção de percursos alternativos de educação ou formação dos jovens que tinham abandonado precocemente a escola sem concluíram por isso mesmo a escolaridade obrigatória e/ou que se encontravam numa situação de exploração de trabalho infantil. Pretendia-se assim tornar possível não só uma certificação escolar e profissional como também a integração e inclusão social desses jovens. Segundo o estudo realizado por Roldão (2007), esta medida PIEF viria a atingir os objetivos a que se propunha, porque se conseguira integrar nas escolas e certificar uma percentagem elevada de jovens com trajetórias de insucesso e abandono escolares. O PIEF seria uma medida importante para combater o abandono escolar, pois apresentava-se como uma nova oportunidade de regresso à escola por parte de jovens que a tinham abandonado para, precocemente, entrarem na vida ativa.

Em 1999, seria criado o Programa 15-18 através do Despacho nº19971/99, de 20 de outubro (ME) que pretendia dar resposta, tal como se encontra referido no seu corpo de texto, à “situação das crianças e jovens em idade escolar que se encontrem em risco de exclusão”, pelo que apresentaria a “flexibilização das ofertas curriculares”, declarando ainda que seria necessário “assegurar (...) a aquisição de competências nucleares que permitam a “integração no mundo do trabalho” e o “acesso a outros percursos de educação e formação, na perspectiva de educação ao longo da vida”. O público-alvo desta iniciativa seriam jovens entre os 15 e 18 anos de idade que não tinham concluído o 3º ciclo do Ensino Básico dentro da idade legal prevista. Às escolas era dada total liberdade para estruturar o programa 15-18, definindo objetivos, plano

curricular, horário e protocolos com parceiros sociais e empresas, uma vez que era necessário o desenvolvimento do estágio em contexto de trabalho. O desenho curricular desta tipologia de formação integrava as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Educação Física e as áreas disciplinares de carácter transdisciplinar – Tecnologias de Informação e de Comunicação e Conhecimento do Mundo. A formação técnica, sendo de cariz mais prático, deveria atender ao contexto local e permitir a aquisição de competências consideradas pertinentes para o exercício profissional de uma dada atividade. Nas áreas curriculares não disciplinares, incluíam-se o Estudo Acompanhado e a Tutoria. O programa, com uma carga horária total mínima de 2780 horas, estaria concluído com a realização de um Estágio com um mínimo de 120 horas.

O Programa 15-18 seria extinto em 2002, embora alguns projetos ainda continuassem em algumas escolas no ano letivo seguinte. Este programa permitiu aos jovens a conclusão da escolaridade obrigatória e a aquisição de competências para a entrada no mercado de trabalho (AAVV, 2004).

### **3.3. O século XXI e o universo das segundas oportunidades**

Fazendo jus ao quadro apresentado no ponto anterior, em 2002, a publicação do Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de abril, (ME e MTSS), que extinguiu o Programa 15-18, lançaria os Cursos de Educação e Formação (CEF). Estes cursos facultariam aos jovens, que já tinham atingido os 15 anos e que ainda não tinham concluído a escolaridade obrigatória, uma certificação escolar do 1º ciclo, ou 2º ciclo, ou do 3º ciclo, ao mesmo tempo que possibilitavam a aquisição de uma qualificação profissional de nível 1 ou nível 2 e ainda o prosseguimento de estudos de nível secundário. De facto, o CEF permitia que um aluno, para além da aprendizagem na escola, obtivesse competências facilitadoras da inserção no mundo do trabalho, através de um estágio denominado Componente de Formação Prática em contexto de trabalho. Os estabelecimentos de ensino regular dispunham a partir deste momento de uma nova oferta curricular sendo o seu propósito muito idêntico ao das anteriores: assegurar que todos os jovens, até aos 18 anos de idade,

inseridos ou não no mercado de trabalho, pudessem atingir uma escolaridade e uma qualificação profissional, através de uma tipologia de itinerários estruturados de acordo com as suas habilitações académicas e de um referencial de escolaridade mínima de acesso.

Sobrevalorizar o sucesso relativo de todas estas medidas que foram sendo postas em prática ao longo dos últimos vinte anos – e teremos oportunidade de observar um segmento da realidade experienciada por um grupo de alunos da Escola Secundária da Baixa da Banheira em concreto – seria sermos demasiadamente otimistas. Autores como, por exemplo, João Barroso (2003) apontam aliás pontos fracos nas medidas adotadas pela política educativa sobre esta matéria ao longo do tempo:

“Quanto às medidas de redução das desigualdades de sucesso escolar e «combate à exclusão», elas caracterizam-se por serem muito desarticuladas, esporádicas e meramente paliativas. De registar, contudo, o reforço de meios (humanos e financeiros) subjacente à criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIPs), bem como a existência de múltiplas linhas de financiamento (com origem em diferentes serviços e entidades do Ministério da Educação) para projetos sectoriais no domínio da inovação e no combate ao insucesso escolar, de que o Programa de Educação para Todos (PEPT) foi um dos exemplos mais conhecidos. Esta política de apoio a projetos apresentados pelas escolas tem o aspeto positivo de promover a iniciativa das escolas e adaptar as políticas financeiras aos contextos escolares, mas, para além da insuficiência de meios tem revelado a ausência de uma estratégia global e de uma otimização de meios” (pp.80-81),

No entanto, das diferentes leituras realizadas, podemos concluir que, apesar de tudo, as medidas ou estratégias têm contribuído para a redução das taxas de insucesso e abandono escolares e parece-nos ser consensual a necessidade de percursos educativos diferenciados para alunos com dificuldades em cumprir o ensino regular. Valerá a pena relembrar estudos mais recentes, realizados por Roldão, Campos e Alves (2007) e Roldão e Santos (2008) que defendem a continuidade de medidas, nomeadamente, o PIEF pelo sucesso e como refere Roldão e Santos (2008):

“não só pelos sucessos objetivos que realmente ocorreram, mas sobretudo pelo contributo de conhecimento sustentado que traz à análise das situações de insucesso da escola, no seu todo” (p.142).

É evidente que esta seria uma nova dinâmica e, como tal, obrigaria a uma série de modificações estruturais e de mentalidade, que não poderiam ser concretizadas de um dia para o outro, e estaria sempre sujeita a alterações legislativas. O Despacho Conjunto n.º948/2003, de 26 de setembro, reveria de facto o PIEF também, com base nas avaliações realizadas pelo Conselho Nacional de Combate à Exploração do Trabalho Infantil; havia necessidade de alargar e flexibilizar as respostas de combate ao abandono escolar motivado não só pela exploração do trabalho infantil mas também por outras formas de exploração de menores e de exclusão social.

O PIEF contemplaria uma vertente de integração, orientada para o despiste de situações e para a disponibilização de respostas de ordem social e económica, promovendo a inserção em atividades de formação não escolar, de ocupação e desenvolvimento vocacional, de orientação e de desporto escolar. O público-alvo desta iniciativa seria novamente a população jovem, menores, a partir dos 15 anos, em situação de exploração de trabalho infantil, de abandono escolar e/ou por serem vítimas de exclusão social. Além de serem dadas condições para o cumprimento da escolaridade obrigatória (a constituição do grupo-turma cingia-se ao princípio da individualização da aprendizagem), estes jovens adquiriam uma qualificação profissional para menores com idade igual ou superior a 16 anos que celebrassem contratos de trabalho através do Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC Empresa). A organização curricular deste percurso era guiada por projetos de percursos diversificados, obedecendo ao determinado por cada ciclo e modalidade de ensino ou de educação e formação, integrando como componentes: a sociocultural, a vocacional, a artística ou científico-tecnológica e a prática em contexto de trabalho, no caso de percursos qualificantes, área de projeto, e transversal ao currículo, integrando, sempre que possível, um programa de desenvolvimento vocacional.



Por iniciativa do Governo, numa responsabilidade conjunta dos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, surgiria, em 2004, o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar (PNAPAE) que se apresentava como:

“um esforço coletivo para prevenir o abandono escolar, em sentido alargado, isto é, prevenir a saída da Escola e do sistema de Formação Profissional ou dos sistemas de educação e de formação, por um jovem com menos de 25 anos (...) sem conclusão de estudos ou sem obtenção de qualificação de nível secundário ou equivalente” (Canavarro et al., 2004, p.4).

Dos indicadores do abandono escolar elencados no relatório final do PNAPAE (2004) destacar-se-iam os seguintes:

- a confirmação de existência de correlação entre a retenção e o abandono escolar;
- a precedência da retenção sobre o abandono escolar;
- os 2.º, 4.º, 7.º, 10.º e 12.º anos de escolaridade como os anos críticos de retenção;
- o abandono escolar mais relacionado com a idade do aluno do que com o ano de escolaridade que frequenta sendo que o mesmo tem um percurso de retenção (ou insucesso) repetida;
- o aumento das taxas de abandono escolar a partir dos 13 anos;
- o abandono escolar facilitado pela oferta de uma atividade profissional acessível aos jovens sem qualificações;
- a distribuição dos alunos portugueses no ensino secundário com um valor muito superior à média dos países da OCDE na modalidade geral/prosseguimento de estudos, o que aponta para a necessidade de diversificar e aumentar a oferta educativa “e as opções pelo Ensino Secundário de cariz vocacional” (pp.5-6).

Expostos os problemas e as causas mais recorrentes do fenómeno do abandono escolar precoce, o referido relatório apresentaria ainda uma série de recomendações a aplicar nos três anos subsequentes em diversas áreas de atuação:

1. integrar na escola; apoiar o desenvolvimento e promover o sucesso;

2. atribuir um sentido de utilidade e de vocação à escola;
3. valorizar socialmente a escola e a escolaridade de doze anos;
4. apoiar uma política de articulação interministerial alargada e de envolvimento da sociedade para a prevenção do abandono escolar, acentuando as vertentes social e da juventude (p.8).

Na área de atuação “Integrar na escola”, destacaria a recomendação “informação, deteção e sinalização do risco” enquanto na área “Atribuir um Sentido de Utilidade e de Vocação à Escola”, a do “retorno à educação-formação dos jovens com habilitações correspondentes a anos incompletos de final de Ciclo de Estudos” e que se viria a materializar no “incentivo à oferta de cursos profissionalmente qualificantes de nível II e possibilitar, a partir de 2005-2006, o acesso a uma oferta profissionalmente qualificante de nível II (por exemplo, Cursos de Educação e Formação) a partir da idade de 14 anos” (pp.10-11).

Em 2004, ao abrigo do Despacho – Conjunto n.º 453 de 27 de julho (ME e MTSS), e dando resposta ao determinado no n.º 3 do artigo 11º do Decreto-Lei 6 de 18 de janeiro de 2001, o regulamento dos CEF, que datava de 2002, seria revisto elencando os percursos de formação constantes do quadro seguinte:

**“Tipologia dos percursos — Condições de acesso e certificação”**

Percursos de formação	Habilitações de acesso	Duração mínima (horas)	Certificação escolar e profissional
<b>Tipo 1 (*)</b>	Inferiores ao 6º ano de escolaridade	1125 (percurso com a duração até 2 anos)	6º ano de escolaridade qualificação de nível 1.
<b>Tipo 2 (*)</b>	Com o 6º ano de escolaridade, 7º ano ou frequência do 8º ano.	2109 (percurso com a duração de 2 anos)	9º ano de escolaridade qualificação de nível 2.
<b>Tipo 3 (**)</b>	Com o 8º ano de escolaridade ou frequência, sem aprovação, do 9º ano de escolaridade.	1200 (percurso com a duração de 1 ano)	9º ano de escolaridade qualificação de nível 2.

Percursos de formação	Habilitações de acesso	Duração mínima (horas)	Certificação escolar e profissional
<b>Tipo 4</b>	9º ano de escolaridade, ou frequência do nível secundário com uma ou mais repetências, sem o concluir.	1230 (percurso com a duração de 1 ano)	Certificado de competências escolares qualificação de nível 2.
<b>Curso de formação complementar</b>	Titulares de um curso de tipo 2 ou 3 ou de curso de qualificação inicial de nível 2 que pretendam prosseguir a sua formação	1020 (percurso com a duração de 1 ano)	Certificado de competências escolares
<b>Tipo 5</b>	Titular do 10º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente, ou frequência do 11º ano, sem aproveitamento, ou titular de percurso tipo 4, ou 10º ano profissionalizante, ou curso de qualificação inicial de nível 2 com formação complementar	2276 (percurso com a duração de 2 anos)	Ensino secundário (12º ano) qualificação de nível 3.
<b>Tipo 6</b>	Titular do 11º ano de um curso do ensino secundário ou equivalente ou frequência do 12º ano sem aproveitamento.	1425 (percurso com a duração de 1 ano)	Ensino secundário (12º ano) qualificação de nível 3.
<b>Tipo 7</b>	Titular do 12º ano de um curso científico humanístico ou equivalente do nível secundário de educação que pertença à mesma ou a área de formação afim.	1155 (percurso com a duração de 1 ano)	Qualificação de nível 3.

(Despacho-conjunto nº. 453/2004 de 27 de julho, anexo I, quadro nº.1)

(\*) Têm também acesso os jovens com idade inferior a 15 anos desde que tenham duas repetências.

(\*\*) Têm também acesso os jovens com idade inferior a 15 anos, de acordo com o estabelecido no nº. 2 do artigo 1º do Regulamento.

Este diploma legal estabeleceria os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo bem como da avaliação e da certificação das aprendizagens, prevendo ainda a realização de exames nacionais do 9º ano - nas disciplinas de Língua Portuguesa, atualmente denominada Português, e de Matemática - e do 12º ano - na disciplina de Português e em duas disciplinas da componente científica. Permitia-se aos alunos frequentarem, desta forma, as aulas para a obtenção de uma certificação escolar e de uma qualificação profissional, bem como, caso o desejassem, o prosseguimento dos estudos de nível secundário de educação, o que lhes possibilitaria igualmente, mais à frente, o acesso ao ensino superior. Estes cursos traziam duas alterações de realce, como sublinha Gonçalves da Silva (2006):

“a formação sociocultural que substituiu a formação geral, ganhou uma outra relevância, e foi autonomizada a formação científica da formação técnica, mantendo esta última o seu carácter profissionalizante, pois está associada ao referencial de profissão que dá a designação ao curso” (p.120).

No seu preâmbulo, o diploma legal enunciava uma declaração de intenções relativamente a medidas consideradas prioritárias “que visem, de forma sistemática, a promoção do sucesso escolar, bem como a prevenção dos diferentes tipos de abandono escolar, designadamente o desqualificado” (p.11296). As referidas medidas inseriam-se num quadro mais alargado de políticas educativas, definidas ao nível da União Europeia, bem como num quadro de “respostas nacionais aos objetivos definidos, entre outros, na Estratégia de Lisboa e, nesse âmbito, também no Plano Nacional de Emprego” (p. 11297).

Os CEF apresentariam a partir desta data uma estrutura “acentuadamente profissionalizante que integravam as componentes de formação sociocultural, científica, tecnológica e prática em contexto de trabalho” (IEFP), e conferiam uma dupla certificação escolar e/ou profissional, em função das habilitações de acesso definidas para cada percurso formativo. O seu desenho curricular estipulava quatro componentes de formação: a sociocultural (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Tecnologias da Informação e Comunicação, Mundo Atual, Higiene e Segurança no Trabalho, e Educação Física), a científica (Matemática e Físico-Química), a tecnológica (disciplinas específicas/técnicas do curso) e, já no final do percurso, a prática (estágio em contexto de trabalho).

Tal como frisaria Gonçalves da Silva (2006), é a afirmação da criação de uma identidade própria associada a este modelo formativo que tende a ver socialmente reconhecida esta modalidade formativa de Educação e Formação, não como um mero recurso de remediação destinado aos “fracassados” do ensino regular mas como resposta diferenciadora dirigida aos diferentes tipos de alunos que a escola teria de aprender a saber respeitar, numa sociedade democrática onde o respeito pela diferença é um valor (p. 120). A componente sociocultural e a científica visavam a “aquisição de competências no âmbito

das línguas, cultura e comunicação, cidadania e sociedade e das diferentes ciências aplicadas numa lógica transdisciplinar e transversal” (Despacho Conjunto nº 453/2004, 27 de julho, Capítulo II, artigo 3º, ponto 2). Neste domínio, as diferentes disciplinas deveriam organizar-se com o objetivo de proporcionar aos alunos um desenvolvimento “equilibrado e harmonioso”, uma “aproximação ao mundo do trabalho e da empresa”, a “sensibilização às questões da cidadania e do ambiente” e o aprofundamento de questões ligadas à “saúde, higiene e segurança no trabalho” (ibidem, ponto 3). Na componente tecnológica, desenvolviam-se as competências relacionadas com a qualificação profissional, abrangida pelo curso em causa, e as disciplinas eram definidas pelo referencial de formação do IEFP. A componente prática seria realizada em contexto de trabalho num estágio profissional que contemplaria um plano individual de formação e “visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira relevantes para a qualificação profissional a adquirir” (ibidem, ponto 4).

O mesmo Despacho - Conjunto determinaria ainda o referencial de horas de formação que os alunos deviam cumprir: cerca de 2200 horas, no caso de percursos com a duração de dois anos letivos, correspondendo a 70 semanas, “das quais 64 a desenvolver em contexto escolar e as restantes 6 em contexto de trabalho, sob a forma de estágio” (artigo 5º, ponto 4, alínea b). O plano de formação era organizado de acordo com a seguinte distribuição da carga horária: componente sociocultural - 798 horas; componente científica - 333 horas; componente tecnológica - 768 horas; estágio/formação em contexto de trabalho - 210 horas, num total de 2109 horas.

Os CEF proporcionariam assim, a partir de 2004, uma qualificação com equivalência ao 6º ou 9º e 12º anos de escolaridade, destinada a jovens que pretendessem uma qualificação profissional para a entrada na vida ativa ou para o prosseguimento nos estudos. Apresentavam uma estrutura curricular marcada pela via profissionalizante, adequada aos níveis de qualificação, tendo em conta a especificidade das respetivas áreas de formação. Seriam desenvolvidos por escolas públicas, particulares e cooperativas, escolas profissionais e centros de gestão direta e participada do IEFP, ou outras entidades formadoras credenciadas e em articulação com entidades da

comunidade. No entanto, manter-se-ia o mesmo espírito constante do diploma anterior (2002) relativamente ao combate ao insucesso e abandono escolar, ou seja, combater a entrada precoce de jovens no mercado de trabalho, jovens com níveis insuficientes de formação escolar e de qualificação profissional como também garantir a concretização de respostas educativas e formativas. Segundo o mesmo autor, uma das mais-valias do diploma legal residia numa maior abrangência do universo de destinatários e das suas diferentes situações escolares dado que se alargava o leque de tipologias de cursos.

Na base do Despacho Conjunto nº 453/2004, está a questão da qualificação dos Portugueses e a promoção do sucesso escolar, nomeadamente o desqualificado; a aplicação de um conjunto de medidas delineadas pela União Europeia; a reação às mutações das vertentes laborais, tecnológicas e científicas e, por último, e consequência dos aspetos anteriores, a alteração do tecido social. A definição de estratégias leva à articulação de mecanismos como o Plano Nacional de Emprego e o Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar. O desenho curricular destes cursos revela o carácter profissionalizante que se articula com os diferentes níveis de qualificação e as especificidades das respetivas áreas de formação. Todos os tipos de cursos estão divididos em quatro componentes de formação. A componente de formação sociocultural é igual para todos os cursos, independentemente da sua área de formação; nas componentes de formação científica e tecnológica, as disciplinas variam de acordo com a respetiva área de formação. A carga horária semanal é de trinta e uma horas e meia o que equivale a 21 blocos (1 bloco / 90 minutos). A componente de formação prática, estágio em contexto de trabalho, realiza-se numa empresa que desenvolva uma atividade no âmbito na área de formação. Os programas das componentes de formação sociocultural e científica são essencialmente instrutivos e teóricos ao passo que os das componentes tecnológicas e prática assentam no seu cariz prático, desenhado de acordo com os objetivos e às finalidades do curso.

**“Desenho curricular do CEF Tipos 1, 2 e 3”**

<b>Componente de Formação</b>	<b>Áreas de competências</b>	<b>Disciplinas/domínios/ unidade de formação</b>
Sociocultural	Línguas, cultura e comunicação	Língua Portuguesa Língua Estrangeira Tecnologias de Informação e Comunicação
	Cidadania e sociedade	Cidadania e Mundo Atual Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho Educação Física
Científica	Ciências aplicadas	Matemática Aplicada Disciplina Específica
Tecnológica	Tecnologias Específicas	Unidade do itinerário de qualificação associado
Prática	Estágio em contexto de trabalho	

Fonte: Portaria n.º 118/2005, de 14 de outubro.

**“Desenho curricular do CEF Tipos 4, 5, 6, 7 e curso de formação complementar”**

<b>Componente de Formação</b>	<b>Áreas de competências</b>	<b>Disciplinas/domínios/ unidade de formação</b>
Sociocultural	Línguas, cultura e comunicação	Língua Portuguesa Língua Estrangeira Tecnologias de Informação e Comunicação
	Cidadania e sociedade	Cidadania e Mundo Atual Higiene, Saúde e Segurança no Trabalho Educação Física
Científica	Ciências aplicadas	Disciplinas de Ciências Aplicadas Disciplina Específica 1 Disciplina Específica 2 Disciplina Específica 3
Tecnológica	Tecnologias Específicas	Unidade do itinerário de qualificação associado
Prática	Estágio em contexto de trabalho	

Fonte: Portaria n.º 118/2005, de 14 de outubro.

A avaliação é contínua e reveste um carácter regulador, proporcionando um reajustamento do processo de ensino-aprendizagem e o estabelecimento de um plano de recuperação que permita a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcione o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma maior autonomia na realização das aprendizagens. Para a conclusão, com aproveitamento de um CEF, é necessário reunir as seguintes condições: nos CEF tipo 1, 2 ou 3, os alunos têm de obter uma classificação final igual ou superior ao nível 3 em todas as componentes de formação e na Prova de Avaliação Final (PAF), nos cursos que a integram; nos CEF tipo 4, 5, 6 e 7, os alunos têm de obter uma classificação final igual ou superior a 10 valores em todas as disciplinas e/ou domínios e/ou módulos, nomeadamente no estágio e na PAF.

O prosseguimento dos estudos é possível quando os alunos/formandos obtêm uma certificação escolar do 9º ano, desde que realizem exames nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com as condições estabelecidas no Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro. A formação obtida pelos alunos com frequência sem conclusão de um curso do tipo 1 ou 2 é creditada, a pedido dos interessados, através da análise curricular, para efeitos de prosseguimento de estudos, ocorrendo o mesmo com a do tipo 5 noutras ofertas formativas de nível secundário. O prosseguimento de estudos de nível superior por parte de alunos que obtenham, através de CEF a certificação escolar do 12º ano de escolaridade, obriga à realização de exames finais nacionais em condições análogas às estabelecidas para os cursos profissionais de nível secundário de educação, bem como ao cumprimento dos demais requisitos previstos na regulamentação de acesso ao ensino superior.

As medidas adotadas nos CEF, baseadas no princípio da igualdade de oportunidades, dado que o objetivo era dar a mesma oportunidade na obtenção de um diploma que atestasse o cumprimento da escolaridade obrigatória, pretendiam assumir assim um carácter mais individualizado; ainda que centradas num modelo escolarizado, procuravam a construção de competências do domínio do saber, do saber-fazer e do saber ser. No entanto, ao introduzir os CEF na escola enquanto oferta formativa não se estaria mais uma vez a agregar os alunos, aqueles que registavam insucessos vários nas



turmas ditas *normais*, em *ghettos* portadores de um forte estigma? Uma questão sobre a qual poderemos refletir no Capítulo III do presente trabalho.

Procurando promover igualmente o sucesso escolar e, sobretudo, o direito do acesso à educação e a prevenção do abandono escolar, embora num outro prisma, seria publicada a Portaria n.º 835/2009, de 31 de julho (ME), onde se estabeleceriam os termos em que se iria concretizar o “Projeto Escola Móvel”. Tratava-se de um projeto dirigido a crianças que se encontravam em situações sociofamiliares ou até mesmo de saúde, de carácter temporário ou permanente, que as impediam de frequentar regularmente uma escola e, por consequência, estarem sujeitas a uma aprendizagem descontinuada e em risco de a mesma ser votada ao insucesso e, conseqüentemente, ao seu abandono escolar antes da conclusão da escolaridade obrigatória.

Em 2010, com a publicação do Despacho n.º100/2010, de 5 de janeiro, o MEC pretendia promover o sucesso escolar com a criação de uma Comissão de Acompanhamento ao Programa “Mais Sucesso Escolar”. Esta medida visaria o apoio ao desenvolvimento de projetos de escola conducentes à melhoria dos resultados escolares no ensino básico, procurando reduzir assim as taxas de retenção e elevar a qualidade e o nível de sucesso dos alunos.

Nesse mesmo ano, o relatório da OCDE permitiria constatar, pela apresentação dos dados estatísticos recolhidos em 2008, que todas estas iniciativas implementadas nos últimos anos pareceriam estar a resultar positivamente, ou seja, que a percentagem de alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, matriculados no sistema de ensino português, atingia os 81%, coincidindo em média, pela primeira vez, com a dos países da OCDE. A subida verificada refletia a aposta na expansão e diversificação das vias profissionalizantes e o combate ao insucesso e ao abandono escolares.

A OCDE referiria ainda que:

"O insucesso escolar pode ser definido como quando um sistema de ensino não consegue proporcionar serviços conducentes a uma aprendizagem bem-sucedida por parte do aluno, ou quando um aluno não está a conseguir progredir para o ano de escolaridade seguinte e,

eventualmente, abandona a escola, sendo que ambos os aspetos estão intrinsecamente ligados [...] Este fenómeno pode ser causado por uma multiplicidade de factores diferentes: dificuldades de aprendizagem, necessidades educativas heterogêneas; socioculturais, relacionadas com a família dos alunos e socioeconómica e institucional; baseada na escola, tais como recursos inadequados, currículo incoerente, métodos de ensino inadequados" (2010, p. 3).

Diante da referência recorrente à expressão “insucesso escolar” é quase natural que surja a questão de como poderíamos delimitar o seu antípoda, o conceito de sucesso escolar. Segundo Perrenoud (2003), o conceito de sucesso/insucesso não existiria pois:

“seria de bom senso considerar que o sucesso ou o fracasso não são características intrínsecas dos alunos, mas o resultado de um julgamento feito pelos agentes do sistema educacional sobre a distância desses alunos em relação às normas de excelência escolar em vigor” (p.6).

Para o mesmo autor (2002), o sentido do trabalho escolar fundamenta-se numa cultura e, como tal, varia consoante a proveniência do aluno. É nesta distância, ditada pelas origens socioculturais, que residem as condições diferenciadas de oportunidades de sucesso, refletindo-se no sentido que os alunos atribuem aos saberes, valores e métodos veiculados pela escola. (p.190). A escola depara-se atualmente com o alargamento das suas áreas de intervenção, verificando-se assim a “invasão da escola pelo social” (Correia, Matos, 2001, p.92).

A democratização no acesso à escola e a resultante heterogeneidade de públicos escolares levou a escola a ser acometida pelos problemas sociais que antes lhe eram exteriores, o que se traduz na impossibilidade de cumprir eficazmente com todas as funções que lhe são atribuídas. A escola fica à margem do que a sociedade impõe, contribuindo para que os “tempos e os espaços da escolarização sejam vividos como tempos e espaços permanentemente deficitários” (p.92). De igual modo, a extrapolação do social para a escola é clara: a escola visa a transmissão de conhecimentos para que os alunos tenham correspondência no mercado de trabalho, mas também o desenvolvimento de competências sociais consideradas essenciais para uma integração plena na sociedade, fruto da socialização secundária a que os alunos são sujeitos neste palco.

De acordo com Alves e Canário (2004), as mudanças ocorridas no processo de globalização, ao nível económico, político e social, encetaram um profundo “desencanto” pela instituição escolar. A globalização instituiu novos modos de regulação da vida económica e política, instituiu a crise do Estado-Providência e determinou novas formas de controlo e exploração do trabalho. Decorrente deste fenómeno global, a instituição escolar depara-se com inúmeros desafios que tem de ultrapassar, nomeadamente as novas formas de regulação do sistema educativo. Alicerçada a este fator, a massificação do ensino trouxe consigo a expansão numérica e a diversidade social dos públicos, originando as mudanças na forma de regulação do sistema de ensino.

Neste contexto, Rui Canário (2005) advogaria que a escola do futuro deveria ser conduzida de acordo com três finalidades: a primeira, a construção de uma escola onde se aprenda pelo trabalho e não para o trabalho, ficando à margem a subordinação crescente dos sistemas educativos à racionalidade económica; segunda, a escola deverá ser um espaço onde se estimule e desenvolva o gosto pelo ato intelectual de aprender; e, por fim, a transformação de uma escola virada para a cidadania, onde se estimule o gosto pela política, pela democracia e pelos direitos cívicos, de modo a promover cidadãos ativos e interventivos (pp. 87-88).

Segundo o relatório da Unesco (Delors, 1996), a educação deveria organizar-se em torno de quatro pilares do conhecimento em constante entrelaçamento e fundamentais ao longo de toda a vida do indivíduo: em primeiro lugar, “aprender a conhecer”, ou seja, dominar instrumentos do conhecimento que lhe permitam aprender a compreender todo o mundo que o rodeia, com a finalidade de desenvolver as suas capacidades aos diversos níveis, de modo integrado na sociedade e a viver dignamente; segundo, “aprender a fazer”, de modo a agir no meio envolvente para adquirir uma qualificação profissional e competências que tornem o indivíduo apto a enfrentar diversas situações e a trabalhar em equipa; terceiro, “aprender a viver juntos”, cuja finalidade é participar e cooperar com os indivíduos em todas as atividades humanas; e, por último, “aprender a ser”, desenvolvendo a sua personalidade e estar à altura de agir com maior capacidade de autonomia e de responsabilidade pessoal.

Tendo em conta os quatro pilares da educação caberá “à educação fornecer, de algum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (p.77), isto é, a educação deve ser capaz de se adaptar constantemente às mutações de que o mundo é alvo. Num contexto de modernidade avançada, os desafios lançados às instituições são enormes e, no caso da escola, eles são de facto múltiplos. As rápidas transformações decorrentes da chamada “sociedade do conhecimento” ao nível económico, social, cultural e tecnológico, espelhadas nas novas formas de organização social, económica e política, requerem uma constante adaptação às modificações que vão surgindo, obrigando a pensar-se em estratégias políticas e educativas, de modo a satisfazer as necessidades de uma sociedade cada vez mais exigente e a permitir o desenvolvimento pleno das capacidades individuais e sociais de cada sujeito.

Neste sentido, são mais do que válidas as recomendações de Canário (2005) sobre a premência da transformação da escola atual em três planos diferenciados: “*Pensar a escola a partir do não escolar*”, dando ênfase às aprendizagens significativas realizadas no exterior do espaço escolar; “*desalienar o trabalho escolar*”, capaz de promover a satisfação do mesmo; e “*pensar a escola a partir de um projeto de sociedade*”, baseado na ideia do que queremos que sejam a vida e o dever coletivos (p.171).

Em março de 2010, a Comissão Europeia lançaria a Estratégia Europa 2020 para assegurar a saída da crise e preparar a economia da União Europeia (EU) da próxima década. A referida Comissão identificaria três vetores fundamentais de crescimento orientadores das ações concretas tanto a nível da UE como a nível nacional, tendo em consideração, no entanto, as diferenças existentes entre os 27 estados-membro à época: crescimento inteligente (promover o conhecimento, a inovação, a educação e a sociedade digital); crescimento sustentável (tornar a nosso aparelho produtivo mais eficiente em termos de recursos, ao mesmo tempo que se reforça a nossa competitividade); crescimento inclusivo (aumento da taxa de participação no mercado de trabalho, aquisição de qualificações e luta contra a pobreza).

No que respeita à educação, destacam-se dois grandes objetivos: por um lado, aumentar o número de diplomados, colocando a fasquia na percentagem de 40% de alunos que, tendo concluído o Ensino Secundário, prosseguem estudos e completam um grau superior; e, por outro, reduzir para menos de 10% o abandono escolar precoce.

Em consonância, em agosto de 2012, surgiram assim novos desafios com a última alteração à LBSE - Lei nº 46/86 (anteriormente alterada pela Lei nº 115/97 de 19 de setembro, alterada / republicada pela Lei nº 49/2005 de 30 de agosto, e alterada pela Lei nº 85/2009 de 27 de agosto) pelo Decreto-Lei nº 176/2012 de 02 de agosto. Estabelece-se um novo regime para a escolaridade obrigatória das crianças e jovens que se encontrem em idade escolar, ou seja, entre os 6 e os 18 anos, estendendo, desta forma, o tempo de permanência dos jovens por mais alguns anos na escola. Segundo a LBSE, a escolaridade obrigatória cessa com a obtenção de um diploma de curso conferente ao nível secundário, ou então, no momento em que o aluno perfaça 18 anos, independentemente da obtenção de qualquer ciclo ou nível de ensino. Estabelece ainda as medidas que devem ser adotadas no âmbito dos percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares. Com este último diploma legal, a tutela pretende, aparentemente, reforçar a oferta de alternativas mais acautelada com os interesses vocacionais e profissionais dos alunos e, simultaneamente, a orientação vocacional e profissional dos jovens.

O estender da escolaridade obrigatória tem gerado alguma polémica e não reúne consenso entre os autores: se, por um lado, tal compulsividade, nesta ótica, não deva ser colocada sobre os cidadãos, pois, além do mais, agrava-se a possibilidade de ampliar a seletividade escolar, cavando um novo fosso entre os cidadãos que possuem e os que não possuem a “nova” escolaridade obrigatória (patamar mínimo, em muitos casos, para se aceder a benefícios sociais e a instrumentos elementares de exercício da cidadania); por outro lado, outros acreditam que o prolongamento da obrigatoriedade escolar faz todo o sentido, pois tal iniciativa legislativa corresponde a uma decisão política que visa promover o acesso de todos os cidadãos a um benefício social elementar nas novas “sociedades do conhecimento”.

Haverá seguramente outras incongruências como a que me ocorreu de imediato, aquando da leitura da nova LBSE, ou seja, a da idade de entrada no mundo do trabalho que continua a ser delimitada pelos 16 anos *versus* o facto de a escolaridade obrigatória determinar que os jovens permaneçam na escola até aos 18 anos. Como a presidente da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) do Concelho da Moita referia, respondendo à questão que eu lhe havia justamente proposto sobre esta inconsistência no passado mês de março, na última reunião conjunta com docentes da Escola Secundária da Baixa da Banheira:

*“- A sua pergunta é pertinente e recorrente nas reuniões que tenho promovido (sorriso). Para não se cair no incumprimento legal, só vejo uma forma: os alunos, até aos 18 anos, só poderão trabalhar em partime e, de preferência, dada a carga horária, a meu ver excessiva, de alguns horários escolares, como nos CEF e nos Profissionais, ao fim de semana. E temos situações em que se viola a lei, sim, nomeadamente, quando o emprego do jovem é fonte única de rendimento para a família”.*

Não pude deixar de me recordar das palavras de Rui Canário (2005) aquando duma entrevista sobre Illich:

*“Há um conceito na obra do Ivan Illich que é confirmado pelos factos. É o conceito de contra-productividade. Hoje, claramente, os sistemas escolares são contra-produtivos. Fabricam uma infância anormal, fabricam problemas de aprendizagem, fabricam disfuncionalidades, subordinam a educação à produtividade”.*

Estas modalidades educativas têm subjacente, segundo Canário, Alves e Rolo (2001), uma lógica “paliativa” que pretende minimizar, ao nível do sistema escolar, os efeitos decorrentes da invasão da escola pelos problemas sociais da “pobreza” e da “exclusão” (p.139). Clavel (2004), por seu lado, designaria este tipo de turmas de “turmas de abandono”, na medida em que agrupariam “os alunos abandonados pelo sistema central, com a intenção de recuperação e reintegração” (p.107), um tipo de ensino que consolidaria uma “violência (...) adocicada pela falsa generosidade” que impede o Homem de *ser mais* (Freire,1970, p.42) originando, como Bourdieu citado por Rodrigues (2003) diria, os “excluídos do interior” (p.27). Segundo Alves (2007):

*“estas modalidades, que se inscrevem num processo de flexibilização*

interna do sistema educativo (Correia, 1999), são também uma das faces visíveis da exclusão doce a que se refere Dubet e a prova de que uma educação orientada para o trabalho, que diminua os riscos de exclusão e aumente a empregabilidade, é algo que se destina aos que não possuem as competências cognitivas que lhes permita seguir um curriculum “normal” e que, por acaso, são, na sua quase totalidade, oriundos das classes populares e das minorias étnico-culturais” (p.64).

Não só pelas leituras realizadas no âmbito deste mestrado mas também pelas que realizei durante a minha formação ao longo da vida bem como o saber de experiência feito, resultante dos vinte e três anos em que trabalho no terreno, tenho sérias dificuldades em acreditar no sucesso ou eficácia das opções legislativas das últimas décadas se não se começar a pensar de um modo diferente. Terão forçosamente de ser criadas outras condições que permitam a estes jovens ver e estar na escola – ou numa reinvenção da mesma - com outro olhar.

É justamente sobre a questão de “um outro olhar” que pretendo refletir na terceira parte deste trabalho: o olhar de alguns jovens, não de uma turma do ensino denominado regular, mas justamente de uma turma de 2º ano de um curso CEF – Nível II – tipo 2, a poucas semanas de realizarem a Componente de formação em contexto de trabalho, vulgo “estágio”, que marca o final do seu percurso no 3ºCEB. Como encararam estes alunos a “escola”? Como gostariam que fosse a sua escola hoje? Como foi o seu percurso escolar até ao momento presente? Quem os acompanhou ao longo desse caminho? Como se projetam no espaço temporal e se imaginam daqui a dez anos?

### **CAPÍTULO III – Caminhos com significado**

*“Por natureza, os homens são próximos; a educação é que os afasta.”*  
Confúcio

Embora se tratasse de um trabalho de projeto, a minha proposta para a turma não iria ser muito diferente de outras tantas anteriores: falar com todos os alunos individualmente, como já tínhamos feito noutros momentos; a diferença residia no facto de, desta vez, necessitar que me autorizassem a gravar as conversas, pois elas iriam ser utilizadas, sob anonimato, no presente trabalho. Embora tal situação tivesse suscitado algum nervosismo, o pedido, porque se explicara a razão do mesmo, acabou por ser aceite quer pelos alunos quer depois pelos respetivos Encarregados de Educação de quem dependia a decisão final sobre as gravações.

O processo de recolha de informação passou assim pelo registo de uma entrevista semiestruturada a partir de um guião bastante aberto e flexível, realizada a título individual com cada aluno (Anexo II), numa sala contígua à sala onde decorriam, em simultâneo, as aulas de Língua Portuguesa das quais era docente titular. Desta forma, o nível de nervosismo não foi tão sentido, pois para os alunos, eram conversas iguais a tantas outras que haviam ocorrido anteriormente. Atendendo ao semanário-horário sobrecarregado da turma entre 2010 e 2012, esta tinha sido a solução acordada entre mim e estes jovens, ou seja, mensalmente, reservar um espaço onde pudéssemos tratar de todo e qualquer assunto, enquanto a turma realizava trabalho autónomo.

A turma, que se encontrava no 2º ano de um CEF de Qualificação de nível II – Tipo 2 de Operador de Fotografia, era constituída por quinze alunos mas, no final da sétima conversa, considerei que dispunha de material de análise suficiente para o trabalho, pelo que as restantes oito conversas, embora tenham ocorrido como tantas outras antes e mesmo depois, não chegaram a ser gravadas. Optei por não denominar os encontros de “entrevistas” mas sim de “conversas” porque senti que o primeiro termo tinha um efeito inibidor; e o facto de os alunos me conhecerem há já dois anos e de estarem habituados a



estas conversas a sós ou em grupo ajudou a superar o constrangimento inicial. O único senão das gravações das entrevistas foi, provavelmente, a minha excessiva intervenção enquanto entrevistadora, nomeadamente com os alunos que, por natureza, eram um pouco tímidos. No entanto, foi a forma encontrada para criar um ambiente acolhedor, descontraído, imprimir um certo ritmo e não me desviar do propósito do trabalho.

Foram entrevistados quatro rapazes e três raparigas: o Gil, o Henrique, a Marlene, a Denise, o Telmo, a Luana e o Santiago (pseudónimos). Propositadamente não procedi a uma seleção prévia dos alunos, escolhendo aleatoriamente o seguinte no final de cada entrevista, pois era necessário que o/a aluno(a) o/a chamasse, ao regressar à sala ao lado onde todos se encontravam a realizar trabalho autónomo.

O que dizer destes sete alunos para que seja possível esboçar em traços gerais um perfil sobre os mesmos? Vejamos:

- o Gil tem dezassete anos, nasceu em Cabo Verde e vive no Vale da Amoreira desde 2009. É um jovem extremamente cordial, afável, que gosta de receber atenção, de ver reforçado positivamente o seu trabalho e que dificilmente se deixa irritar, não alinhando, por isso, nas provocações dos colegas dentro e fora da sala de aula. Tem algumas dificuldades no âmbito da escrita pois a presença do crioulo por vezes condiciona a ortografia. Gosta muito de conversar com os professores fora do contexto da aula sobre diferentes assuntos, uma forma de ganhar a atenção de que carece em casa pois o pai, apesar de ser um senhor presente e preocupado com o filho, sai cedo e regressa tarde e relação do Gil com a madrasta é muito distante. Evidencia algumas carências afetivas por ter muitas saudades da mãe com quem sempre viveu e que deixou para trás em Cabo Verde para vir viver com o pai e com a madrasta; adorava falar com a mãe por telefone mas, dadas as dificuldades económicas, e como me confidenciou, quando lhe escreve, coloca cinco euros dentro do envelope, sem o pai saber, para a mãe não poder dizer que não tem forma de custear o envio das cartas. Segundo o pai me confidenciou, a mãe tem uma nova vida e há muito que não se interessava pelo filho, por isso decidiu ir buscá-lo e trazê-lo para Portugal. No final do ano

letivo, o Gil concluiu o curso, foi viver para a linha de Sintra e inscreveu-se no ensino secundário. Sonha um dia ir viver para o Luxemburgo para junto da família e adorava ir para a tropa para ser fotojornalista ou então piloto de aviação;

- o Henrique tem dezoito anos, nasceu em Angola e vive no Vale da Amoreira com a mãe. Não tem irmãos. Toda a família, dita mais próxima, tios e primos, encontram-se em Angola, Inglaterra e Espanha. Nunca conheceu o pai, mas sabe quem é e também sabe que este nunca fez questão de um dia o conhecer. Das diferentes conversas que tive com este jovem foi sempre notório o estigma desse abandono parental. Veio para Portugal com cinco anos e viveu inicialmente no Algarve, a seguir em Lisboa e, depois, no Vale da Amoreira. Sonhava ir viver para Londres, seguir um curso ligado ao turismo e ser empresário, de preferência, dono de minas de diamantes, como me confidenciou. Foi um dos alunos que mais preocupou a equipa pedagógica ao longo do segundo ano do CEF, pois apresentava um índice elevado de absentismo, o que viria a inviabilizar em julho de 2012, a sua ida para estágio e a conclusão do curso. Segundo o relatório da Equipa Multidisciplinar de Apoio ao Tribunal (EMAT) do Centro Distrital de Setúbal da Segurança Social que faz assessoria ao Tribunal de Família e Menores do Barreiro e que acompanhava o seu processo desde a sua permanência em Lisboa, registavam-se no Henrique vários comportamentos desviantes de consumo e de tráfico de estupefacientes. Na Escola, dificilmente socializava com a turma e, em contexto de sala de aula, era pouco interventivo. Segundo o que nos foi dado observar ao longo do biénio do curso, surgia quase sempre associado a um grupo de jovens delinquentes, que a PSP monitorizava e que habitualmente se reunia à entrada de um dos prédios junto à Escola. A mãe foi sempre uma senhora lutadora mas, sozinha a prover o sustento, assumiu, com lágrimas nos olhos perante mim numa das raras vezes que conseguiu faltar ao trabalho para vir à Escola, que deixou o Henrique muito tempo sozinho e que ele, se calhar por falta duma figura masculina, procurava sempre a companhia de rapazes mais velhos, infelizmente com historiais de delinquência. Disse-me inclusivamente que não estranhasse, mesmo sendo inverno, a pouca roupa que o Henrique trazia para a escola, pois tinha o hábito de a vender ou de a trocar por outras “coisas” e que, por essa razão, ela cedia-lhe o indispensável e

fechava o guarda-fato à chave. Nas idas ao tribunal, antes de o Henrique perfazer os dezoito anos, a mãe solicitou que o menor fosse novamente institucionalizado por recear a qualquer momento receber uma má notícia da PSP. O Henrique nunca assumiu perante mim, Diretora de Turma, nada do que se passava; inclusivamente na entrevista, em anexo, quando lhe perguntei sobre o passado:

*P – Foi uma decisão da sua mãe ou não?*

*Henrique – Eu estava em Lisboa só que fui para um colégio, e fiquei uns dias sem ver a minha mãe, depois a minha mãe veio para aqui e eu estava em Lisboa, depois aí já estava a fazer este curso.*

*P – Quando diz que foi para um colégio, foi para um colégio em que passava lá os dias e dormia lá também, ou seja, era um internato?*

*Henrique – Sim.*

*P – Mas houve alguma explicação para você ter ficado num internato?*

*Henrique – Não, não.*

*P – Foi uma decisão da sua mãe?*

*Henrique – Sim, sim.*

Em 2012/2013, inscreveu-se novamente numa turma CEF de nível II - 1º ano, mas acabou por ser excluído por faltas no final do primeiro período letivo; nunca mais vi o Henrique nem na Escola nem nas imediações;

- a Marlene tem dezasseis anos, tem ascendência cabo-verdiana, nasceu no Barreiro e vive no Vale da Amoreira com os pais, os irmãos e a avó paterna. Sonha ir viver para Londres e ser uma cantora famosa. Foi uma jovem que apresentou sempre um baixo índice de atenção, dificuldades de concentração, reagindo de forma infantil diante dos problemas e, não raras vezes, nos apercebíamos que chuchava no dedo durante as aulas, atitude que os restantes alunos, curiosamente, nunca condenaram nem mesmo os que gostavam de arranjar maneira de boicotar a aula durante o primeiro ano do curso. Desde setembro de 2011, a Encarregada de Educação nunca se disponibilizou para ir à Escola, tendo comparecido apenas em maio de 2012 no dia em que partilhei com a turma a dificuldade em encontrar estúdios fotográficos para que todos pudessem realizar a formação em contexto de trabalho. A Marlene concluiu com esforço o curso e matriculou-se na ESBB no 10º ano de escolaridade no Curso Profissional de Técnico de Restauração e Bar não tendo capitalizado a maior parte dos módulos curriculares;

- a Denise, tem dezanove anos, nasceu no Barreiro, tem ascendência

alentejana e viveu desde sempre no Vale da Amoreira. Não tem irmãos e vive com a mãe e com o padrasto. É uma jovem tímida e com baixa autoestima mas que, ainda assim, interage com os seus pares. Apesar de ser uma aluna interessada, sempre apresentou dificuldade em cumprir os prazos definidos para as tarefas. Vê na figura do professor uma fonte de saber pelo que frequentemente colocava perguntas sobre diferentes assuntos já depois da conclusão da aula. O que me causou maior inquietação foi o facto de a sentir habitualmente muito perdida, um pouco alheada da realidade circundante e nem sempre perceber a motivação por detrás das suas perguntas. A reação mais frequente às minhas respostas era um “Ai sim?...” e, na maior parte das vezes, quando conversávamos e a questionava sobre um assunto a resposta era sempre muito curta ou um recorrente “Não sei...”, característica que se repetiu mais uma vez ao longo da entrevista. O que me deixou mais perplexa foi o facto de a Denise me ter ocultado que a mãe, pelo facto de se encontrar a receber o subsídio do fundo de desemprego, trabalhava há já um ano na escola como funcionária da limpeza e de me ter comunicado tal informação apenas na última semana de aulas; estranhei também, por outro lado, o facto de me ter cruzado e de ter cumprimentado a referida senhora inúmeras vezes no pátio da Escola sem nunca saber de quem se tratava sabendo ela que eu era a Diretora de Turma da filha. E, segundo o que mais tarde percebi por informações obtidas junto dos Serviços Administrativos da Escola, não deveria haver receio em ocultar tal facto, pois não estava a cometer nenhuma ilegalidade. Tratava-se de uma ocupação no quadro do mercado social de emprego, abrangendo desempregados beneficiários de subsídio de desemprego ou subsídio social de desemprego e desempregados beneficiários do rendimento social de inserção inscritos nos centros de emprego. Nem uma nem outra me souberam responder mas senti sobretudo uma grande timidez da parte de ambas, pelo que não insisti nesta questão. Quando questionada sobre o futuro longínquo, a Denise referiu, sem grande entusiasmo, que se imaginava a viver em Lisboa, possivelmente proprietária de um estúdio fotográfico. Tal como a Marlene, a Denise concluiu com esforço o curso e matriculou-se em 2012/2013 na ESBB no 10º ano de escolaridade no Curso Profissional de Técnico de Restauração e Bar não tendo capitalizado a maior parte dos módulos curriculares;

- o Telmo tem dezasseis anos, nasceu em Angola e vive no Vale da Amoreira desde os cinco anos de idade. É um jovem tranquilo, sociável mas ao mesmo tempo reservado, com resultados escolares bastante razoáveis. Vive com a mãe e um irmão mais velho, que conseguiu concluir o 9º ano de escolaridade num CEF, “- *com 21 anos!*” como o Telmo faz sempre questão de frisar, quando já se achava que estaria tudo perdido. A mãe é uma senhora lutadora que, ao ficar desempregada, pediu ajuda e investiu na sua formação profissional frequentando através do Centro de Emprego do Barreiro um curso de Cozinha e Pastelaria de nível secundário na Escola Profissional da Moita. Mesmo correndo de um lado para o outro, nunca deixou de comparecer às reuniões que fui promovendo com os Encarregados de Educação ao longo dos dois anos do curso, sempre preocupada em querer saber sobre o aproveitamento do Telmo para que não lhe acontecesse o mesmo que ao irmão. Segundo me confidenciou, o pai nunca se interessou pelos filhos nem financeira nem emocionalmente; e estava a custar-lhe ver o Telmo a viver na ilusão de que o pai o iria ajudar a ser um DJ famoso tal como ele e que só não lhe telefonava de Angola porque andava muito ocupado a trabalhar. O Telmo concluiu com sucesso o CEF e ingressou no Curso Profissional de Técnico de Apoio à Infância; no entanto, a avaliar pelo número reduzido de módulos que capitalizou nas diferentes disciplinas curriculares e pelo que fui conversando com ele no pátio da Escola ao longo dos últimos meses, senti-o mais alheado, mais popular é certo junto de muitos jovens por ser o DJ em muitas festas de garagem no Vale da Amoreira, mas desmotivado com o curso;

- a Luana tem dezassete anos e vive no Vale da Amoreira desde 2009. Veio do Brasil com a mãe e com um irmão mais velho e, um mês antes da nossa entrevista, tinha nascido um meio-irmão, fruto do segundo casamento da mãe em Portugal. A Luana teve uma vida escolar no Brasil muito variada tendo passado por muitas escolas e outras tantas experiências pedagógico-didáticas como foi o caso da Nobel Centro de Ensino em Vitória que ela descreve ao longo da entrevista com bastante entusiasmo por ser o ideal de escola para ela. Julgo até que o gosto por essa experiência veio a colidir com as rotinas da escola portuguesa, pois sempre teve alguma dificuldade em se submeter a horários, segundo ela, muito rígidos, chegando quase sempre atrasada às aulas e, como em termos de resultados, era uma aluna excelente, acabava

sempre por conseguir ser desculpada por isso. A Luana é uma jovem sociável, afável e inteligente mas que nunca se esforçou muito nos estudos, como ela própria confessa, apesar de ao longo do biénio ter dito sempre sonhar seguir o curso de Medicina. Disse também que gostava de seguir as pisadas do pai que tinha uma produtora multimédia no Brasil e, por isso, tencionava inscrever-se no Curso Profissional de Design Gráfico numa escola secundária do Barreiro. A Luana, tal como o Henrique, acabou por ser excluída por faltas: a duas semanas da conclusão das aulas decidiu entrar de férias, como ela própria comentou mais tarde, por ter considerado que os professores não lhe marcariam falta dado que tinha nível 4 e nível 5 nas diferentes disciplinas. Apesar de todas as tentativas de contacto feitas por mim ao longo dos dois anos e, sobretudo, no final do ano letivo, no sentido de alertar a Encarregada de Educação para o problema da pontualidade e da assiduidade, nunca obtive resposta, a não ser no dia da publicitação da pauta de final de período em que se constatou a exclusão, quando já não havia nada a fazer. Ao telefone, a mãe informou-me que iria enviar a Luana de volta para o Brasil para que o pai se responsabilizasse pela filha;

- e, por fim, o Santiago que tem dezanove anos. Nasceu em Angola mas viajou para Inglaterra com os pais muito jovem e é lá que faz o seu percurso escolar até aos treze anos, altura em que os pais optam por Portugal trazendo os dois filhos mais novos consigo. Enquanto aluno sentiu bastantes dificuldades na mudança pois toda a aprendizagem da língua em termos de escrita havia sido feita em inglês até àquele momento. O Santiago é um jovem sociável mas um aluno assumidamente muito preguiçoso, acusação usual sempre que perguntava que grupos de trabalho a turma pretendia constituir e ele era o último a ser escolhido. Ria-se e dizia que os colegas tinham razão, que gostava da tranquilidade ou do “*dolce far niente*”, máxima que resolveu adotar para si, quando um dia lhe teci um comentário usando essa mesma expressão. O Santiago terminou o curso CEF e disse-me que ia matricular-se num curso profissional ou em Alcochete ou no Montijo, uma vez que estava a viver desde maio no Samouco (Alcochete). Não excluía a hipótese de pedir aos pais para voltar para Inglaterra, uma vez que os seus dois irmãos mais velhos continuavam a residir lá. Relativamente ao futuro, o Santiago tem um sonho

que acalenta desde criança: ser piloto de aviação; daqui a dez anos, imagina-se a trabalhar na TAP e a morar nos Estados Unidos.

No conjunto dos sete alunos, denota-se a baixa escolarização dos progenitores, sendo que o nível de instrução mais comum é o 2º ciclo quer para o pai quer para a mãe. Dois não foram além do 1º ciclo, três concluíram o 3º e regista-se a frequência do ensino secundário por parte de uma mãe (Telmo) e a conclusão do mesmo numa segunda (Luana). Relativamente ao mundo do trabalho, além do número preocupante de desempregados, os restantes exercem funções associadas à manutenção ou limpeza de equipamentos, produção alimentar e construção civil. Ao longo das entrevistas, os alunos revelaram, na maior parte das situações, terem sido acompanhados na fase do Primeiro Ciclo pelos progenitores ou restante família na realização dos trabalhos de casa, algo que depois é delegado nos próprios jovens. Para os alunos com menos autonomia perceber que os progenitores, dada a sua escolaridade, já não conseguem ajudá-los a estudar pode constituir um obstáculo como constatou a Marlene a dada altura na entrevista:

*Marlene - A minha mãe às vezes não conseguia porque ela dizia que já tinha dado isso há muito tempo, já não se lembrava.*

*P – Já não se lembrava.*

*Marlene – Mas às vezes ela conseguia, eu acho que tava a ficar difícil também para ela e depois às vezes eu ia pedir à minha tia, e pronto.*

Para compreendermos as vivências destes jovens é fundamental realizarmos uma incursão no meio onde se inserem e onde a maioria cresceu, no caso, o Vale da Amoreira, a escola que frequentam e, dentro do possível, o meio familiar de onde derivam. Não se pretende justificar trajetórias de vida fazendo-as depender exclusivamente do meio geográfico, socioeconómico, familiar e escolar porque cada jovem é um indivíduo e transporta consigo a sua singularidade, no entanto, são variáveis que, seguramente, condicionam positiva ou negativamente o seu percurso vivencial. Canário (2000) refere que, sendo a escola o modo de socialização dominante, a aprendizagem baseia-se numa rutura com a experiência e que “esta tendência é tanto mais explícita quanto maior for a distância social e cultural entre a instituição escolar e os

seus públicos” (p.135). A prática docente tem-me mostrado quer por via direta quer por via de alguns intercâmbios escolares que já realizei ao longo do tempo que o público existente na ESBB não tem as mesmas características que o da Escola Secundária Jorge Peixinho (Montijo), da Escola EB 2/3 de Cabreiros (Braga), da Escola Básica Integrada de Vila de Capelas (São Miguel – Açores) ou do Lycée La Hotoie d’Amiens (França), realidades que tive a oportunidade de conhecer mais de perto.

### **1. O contexto geográfico e socioeconómico do Vale da Amoreira**

Parte integrante da Grande Área Metropolitana de Lisboa (AML), a freguesia do Vale da Amoreira é a mais jovem do concelho da Moita, criada em 1988 pela desanexação das freguesias da Baixa da Banheira e de Alhos Vedros. Está situada na margem sul do estuário do Tejo, possuindo uma área total de 2,41 km<sup>2</sup> confinando com a freguesia de Alhos Vedros e a fronteira dos concelhos da Moita e do Barreiro.

O núcleo mais antigo do Vale da Amoreira remonta a meados do século XIX, sendo zona habitacional apenas a partir de 1970 com a construção, apoiada pela Câmara Municipal da Moita, do Bairro do Fundo de Fomento de Habitação que alteraria assim a anterior fisionomia de espaço puramente rural. A partir de então, dar-se-ia um crescimento demográfico contínuo havendo a registar dois momentos expressivos:

- o primeiro, em 1974, com o alojamento de várias famílias carenciadas em 604 fogos (cerca de 20% destes fogos foram cedidos com rendas muito baixas e alguns gratuitamente);
- o segundo, em 1975, com o grande fluxo de população vinda das ex-colónias, principalmente de Angola e de Moçambique, que, na sua luta pela sobrevivência, ocuparia de forma desordenada até fogos por terminar, gerando o estigma da “despromoção” que subsiste ainda hoje e que leva consequentemente muitos jovens a responderem



premeditadamente, quando questionados sobre o local de residência, “Eu moro no Barreiro” e não “ Eu moro no Vale da Amoreira”.

Embora a freguesia ao longo do tempo tivesse muitas dificuldades em fazer face aos problemas sociais que uma explosão demográfica acarreta, nomeadamente por estarmos diante de um espaço geográfico reduzido, a verdade é que permitiu um forte rejuvenescimento da população: atualmente, 40% dos habitantes da freguesia são jovens com idade inferior a 25 anos sendo que 62% têm menos de 40 anos. Segundo os dados disponíveis nos Censos 2011, a freguesia é constituída por uma população de 12360 habitantes, repartida por 3774 famílias, apresentando assim uma densidade populacional de 5128,63 habitantes/km<sup>2</sup>. A população é constituída em larga maioria por descendentes de portugueses oriundos das ex-colónias ultramarinas (55%) e de cidadãos africanos e/ou seus descendentes (45%), originariamente de Angola (50%), Cabo Verde (30%), Guiné Bissau (10%), Moçambique (8%), e de São Tomé e Príncipe (2%) havendo a registar também um número considerável de residentes de etnia cigana. O Vale da Amoreira evidencia assim um mosaico cultural diversificado importando salvaguardar que os dados numéricos apresentados poderão estar desfasados da realidade: parte desta população não se encontra documentada ou legalizada e, por isso, o território terá, na verdade, cerca de 17500 habitantes encaixados nos tais 2,41 km<sup>2</sup> de área geográfica, segundo informações do presidente da Junta de Freguesia, Jorge Silva, obtidas previamente junto das Associações Locais representativas dos países atrás mencionados.

O território dividido em quatro zonas principais - Fontainhas, Vale da Amoreira antigo, Paixão e Descobertas - apresenta uma forte degradação física do espaço público e das construções existentes, refletindo a imagem de “bairro degradado” que intimida sempre quem o visita pela primeira vez, nomeadamente, os professores que chegam de outros lugares para lecionar nas escolas da freguesia. A grande maioria das habitações reúne as condições mínimas de habitabilidade e de conforto, possuindo eletricidade, água e ligação à rede de esgotos (na ordem dos 90%) (Censos, 2011). A iluminação pública é, de uma forma geral, insuficiente, dando origem a locais escuros e esconsos

que propiciam situações de risco tais como roubos, tráfico de estupefacientes, ameaças ou comportamentos delinquentes de alguns grupos de jovens. Um número significativo da população vive em casas sobrelotadas, manifestando um desenraizamento quer cultural quer geográfico. A este propósito transponho para aqui uma sequência da entrevista do Santiago:

*P - ... e mora onde agora?*

*Santiago – Desde maio, no Samouco.*

*P – Pois, agora mora muito longe da escola. Para quem é dorminhoco levantar-se às 6 da manhã para estar aqui na escola às 8h15 não deve ser nada fácil.*

*Santiago – Teve de ser...*

*P – Sim, eu sei. Já me explicou que a sua mãe achou que o ambiente do Vale da Amoreira não era bom nem para si nem para o seu irmão mais novo.*

*Santiago – É. Ela estava habituada a um lugar mais seguro perto de Londres e aqui no Vale começou a perceber que tem muito tráfico e os jovens correm perigos.*

*P – Que perigos?*

*Santiago - Há muitos dealers que usam os mais pequenos para o negócio. Além disso há muitos jovens que começam a fumar umas coisas e a meterem-se em confusões com a polícia.*

O Vale da Amoreira foi sucessivamente abrangido pelo Plano de Emergência e beneficiou do apoio do Comissariado da Luta Contra a Pobreza. A freguesia seria alvo de duas grandes intervenções de reabilitação e revitalização urbana que transformariam e deixariam marcas no território. A primeira através do Programa de Recuperação e Requalificação Urbanística do Vale da Amoreira (ORUVA), em 1995, constituído por um conjunto de intervenções ao nível dos equipamentos desportivos e escolares, qualificando-os fisicamente a par de ações de formação concretas com o objetivo de incentivar a educação intercultural e ambiental, arranjos exteriores do espaço público dignificando assim a sua qualidade viária e paisagística; a segunda intervenção seria feita mais tarde, através de um programa de investimentos preparado pela Câmara Municipal da Moita, para as freguesias do Vale da Amoreira (e também da Baixa da Banheira) via candidatura ao Programa Integrado de Qualificação das Áreas Suburbanas (PROQUAL) da AML, (Medida 1.5 do Programa Operacional da Região de Lisboa e Vale do Tejo - PORLVT), no âmbito do Quadro Comunitário de Apoio III - QCA III (2000-2006), com início em 2001 e término

em 2005. Com estas intervenções seria assegurado um processo contínuo de dez anos de revitalização urbana cuja materialização, infelizmente, no dizer da população local, não conseguiu estar à altura das expectativas: se é certo que se conferiu a determinadas partes da freguesia uma aparência urbanística esteticamente mais aceitável, a verdade é que não foram ultrapassados os graves problemas socioeconómicos dos seus habitantes.

Há oito anos, por decisão do Conselho de Ministros, o Vale da Amoreira seria integrado no projeto designado por “Iniciativa Bairros Críticos – Iniciativa de qualificação e reinserção urbana dos bairros críticos” da responsabilidade do Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana (IHRU). Registe-se que, segundo dados recolhidos por uma das equipas de apoio instaladas no terreno, o Centro de Convívio de Reformados e Idosos do Vale da Amoreira (CRIVA), no Questionário - Projeto de Luta Contra a Pobreza, a freguesia era considerada como um espaço complexo, com fraca qualidade habitacional, com problemas derivados da grande heterogeneidade cultural e em situação de pobreza - mais de 30% das famílias eram compostas por cinco e mais elementos que viviam em apartamentos exíguos - onde a oferta de emprego era escassa, favorecendo a sua condição de “dormitório”, com algumas carências ao nível de equipamentos comunitários e de infraestruturas de transportes.

Segundo o relatório realizado posteriormente em 2008 pela iniciativa “Bairros Críticos – Operação Vale da Amoreira”, o tecido empresarial da freguesia era pouco representativo: do volume de negócios das trinte e três empresas referenciadas e, segundo os dados fornecidos, apenas quatro tinham um volume anual de vendas acima dos cinquenta mil euros. As empresas eram maioritariamente familiares, embora de um modo não formalizado. No que respeita ao ramo de atividade, observava-se com clareza que os estabelecimentos que se encontravam em maior número na freguesia eram cafés ou pastelarias, lojas de pronto-a-vestir e mercearias referindo os seus proprietários, quando questionados sobre esta matéria, que as empresas não investiam na freguesia atendendo ao elevado índice de criminalidade, violência e vandalismo.

Sendo a empregabilidade quase nula na freguesia, a população empregada é forçada a deslocar-se diariamente para os grandes centros urbanos com particular incidência para Lisboa. Como parêntesis e pela experiência de Diretora de Turma, registre-se que a baixa escolaridade dos pais dos alunos da ESBB e a precaridade dos seus empregos fá-los sair de madrugada e regressar apenas já de noite deixando os jovens entregues à sua sorte e com a tarefa de cuidar da casa e dos mais novos. Retomando o referido relatório, em termos dos sectores de atividade, salientava-se a pouca expressão do sector primário (0,7%) e a percentagem de 65,6% da população afeta ao sector terciário. Segundo os últimos Censos (2011), verifica-se que a taxa de desemprego da freguesia é de 12,1%, apresentando-se superior em geral à do concelho da Moita (10,7%). Há a referir também que, relativamente ao Rendimento Social de Inserção (RSI), houve um aumento significativo dos beneficiários, segundo dados da Segurança Social, o que se justifica dado o aumento da degradação da condição socioeconómica da população. Uma das características que torna esta freguesia particular é também o elevado número de bairros sociais que são geridos pelo IHRU.

Ao nível dos cuidados gerais de saúde, a freguesia do Vale da Amoreira tem acesso a diversos serviços públicos e privados, tais como o Agrupamento de Centros de Saúde da Unidade de Saúde do Barreiro – Centro de Saúde da Baixa da Banheira e o do Vale da Amoreira, com valências várias e apoiados pelo Hospital Nossa Sr.<sup>a</sup> do Rosário do Barreiro; os Bombeiros Voluntários da Moita e os do Barreiro, que efetuam o transporte diário de doentes; duas farmácias, a Unidade Móvel da Moita (com períodos de atendimento no Vale da Amoreira), consultórios médicos privados e, ainda, uma Equipa de Tratamento do Barreiro, pertencente ao Centro de Respostas Integradas (CRI) da Península de Setúbal que, mesmo com a ação de diferentes técnicos e valências, refere que o fenómeno do alcoolismo, da toxicodependência e de alguma prostituição subsiste e, conseqüentemente, o das doenças infecto-contagiosas, nomeadamente, a infeção pelo vírus da imunodeficiência humana (VIH), pelo vírus C da hepatite (VHC), e casos pontuais de tuberculose.

Do ponto de vista das instituições com intervenção social na freguesia

destacam-se:

- o Centro de Reformados e Idosos do Vale da Amoreira – CRIVA; o Centro Social e Paroquial da Baixa da Banheira; a Associação VitaCaminho; o Projeto “Educ@rte” – Programa Escolhas 3ª Geração; a Cooperativa de Solidariedade Social Rumo; a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens do Concelho da Moita; a Santa Casa da Misericórdia de Alhos Vedros; a Instituição Particular de Solidariedade Social NÓS; o Centro de Apoio Familiar e Aconselhamento Parental (CAFAP); o Programa Comunitário de Ajuda Alimentar a Carenciados (PCAAC); a Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas da Moita e Barreiro (CERCIMB), a Câmara Municipal da Moita - “Pé de Vento” - tempos livres para jovens; o Centro Local de Apoio à Integração do Imigrante (CLAII); a Iniciativa Bairros Críticos (IHRU); e, ainda, as Associações Locais representativas dos países de origem da população da freguesia.

Como referia um dos representantes do IHRU numa das reuniões de trabalho realizada com os parceiros sociais em 2006 e onde estive presente a representar o órgão de gestão da Escola Secundária da Baixa da Banheira, o maior problema destas instituições é chegar à totalidade da população carenciada, umas vezes, por falta de meios, outras, porque as famílias ocultam os seus problemas – não tendo até consciência por vezes da gravidade dos mesmos – e desconhecem frequentemente os apoios existentes no terreno. É neste enquadramento que a ação das Associações Locais assume um papel preponderante e decisivo.

Em relação aos lugares de recreação, a freguesia dispõe de cinco associações desportivas, duas associações de carácter cultural, uma associação de jovens, uma associação de reformados, duas bibliotecas escolares e uma biblioteca municipal que dão um contributo bastante válido para a melhoria da qualidade de vida da população local. A prática de atividades desportivas pode ser realizada em sete recintos polivalentes, num conjunto de rampas de *skate* ou no campo de futebol de onze havendo ainda três parques infantis e dois parques de lazer. Os jovens da freguesia têm à sua disposição ainda um Centro de Informação Juvenil, um centro *Hip-Hop* e o Grupo Jovem. A

população ressentir-se, no entanto, da falta de civismo e dos atos de vandalismo que faz com que se dê uma acelerada degradação de determinados equipamentos o que, em casos específicos, põe em causa a sua segurança e a desativação dos mesmos.

No “Diagnóstico VA”, realizado em julho de 2006 pelo Grupo de Apoio Técnico (GAT) no âmbito da Iniciativa Bairros Críticos, podemos atestar as principais dificuldades diagnosticadas e que forçosamente se refletem também no quadro das vivências dos alunos que mais à frente serão alvo de uma reflexão mais aturada:

“Se por um lado, a força de fragmentação intensifica a pluralidade, percebendo-se o Vale da Amoreira como uma multiplicidade de formas de existência e de vivência e experimentação, criando potenciais pontos de fuga aos discursos externamente produzidos, ao mesmo tempo, esta é também uma força que espalha o território, atomizando-o a diferentes níveis, quebrando ligações, não permitindo o estabelecimento de relações de comunicação. Esta partição faz-se sentir a quatro níveis distintos e fundamentais:

- (i) **Espaço Urbano.** Uma comunidade dividida pelo espaço urbano onde se sente um vazio de centralidades ou a incapacidade de se fazer numa centralidade urbana; onde o espaço público não é promotor de sociabilidades, um espaço que cria cisões no lugar de ligações emergindo diferentes “bairros” (Carecas, Texas, Fundo Fomento, Descobertas, Paixão, Fontainhas); finalmente, o espaço urbano do Vale da Amoreira é marcado pela degradação do parque habitacional.
- (ii) **Coesão e Inserção Social.** Dividido pelas culturas e comunidades de origem dos seus habitantes, por culturas e estruturas familiares distintas e pela emergência de novas culturas juvenis urbanas. O Vale da Amoreira é social e culturalmente plural e fragmentado (sem grandes linhas de comunicação na diversidade).
- (iii) **Governabilidade.** Dividida quanto à intervenção que se faz no terreno.

- (iv) **Trajetórias Escolares e Profissionais.** Uma comunidade quebrada pelos complexos processos de inserção no mundo de trabalho, ou melhor, pela turbulência das trajetórias escolares e profissionais daqueles que dão corpo ao Vale da Amoreira” (p.34).

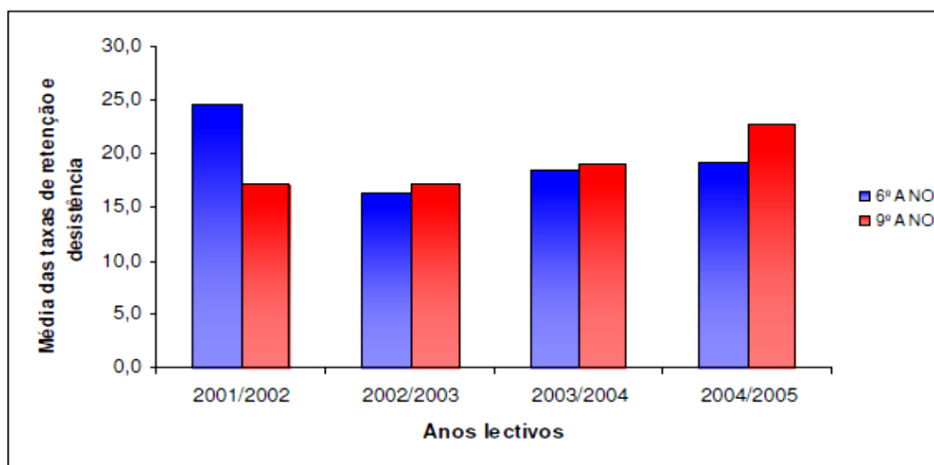
Cinco anos mais tarde, no contexto do Programa de Atividades do Observatório do Quadro de Referência Estratégica Nacional (QREN) para o ano de 2011, o Projeto + Zooms Territoriais – Inclusão Social, que visa a realização de análises territoriais específicas, refere no seu Relatório Síntese os principais resultados e aprendizagens (2011) a propósito do Vale da Amoreira:

“multiplicam-se e sobrepõem-se fenómenos de habitação muito desqualificada, insucesso escolar persistente, desemprego e desestruturação familiar. São realidades complexas em que se vão acumulando situações de pobreza e exclusão persistentes” (p.7).

No que diz respeito ao ensino formal para os jovens do Vale da Amoreira, existem duas escolas de 1º Ciclo com jardim-de-infância, uma escola básica de 2º e 3º Ciclo e, ainda, uma escola com 3º Ciclo e Ensino Secundário, a ESBB. No que respeita à escolaridade, o estudo feito pelo IHRU em 2006 revelava que 30,9% da população da freguesia do Vale da Amoreira possuía o 1º ciclo do Ensino Básico e que 25,8% havia já concluído o Ensino Secundário. Quanto ao analfabetismo, este apresentava uma taxa de 6,7%, abaixo da média do concelho que era de 7,9%. Aproximadamente um terço dos jovens com 19 anos e 36% dos jovens entre os 25 e os 29 anos frequentava ainda ou havia abandonado a escola sem transpor o ensino básico, o que denotava a existência de percursos escolares acidentados, constituindo um forte fator de estreitamento do campo de possibilidades no mercado de trabalho.

Procurando obter dados mais concretos desta realidade e recorrendo à Carta Educativa do Concelho da Moita (2007), observamos, na verdade, através do seguinte gráfico, que sobre a taxa de retenção e desistência no 2º e 3º Ciclos entre 2001 e 2006 no concelho (onde se inclui a freguesia do Vale da Amoreira):

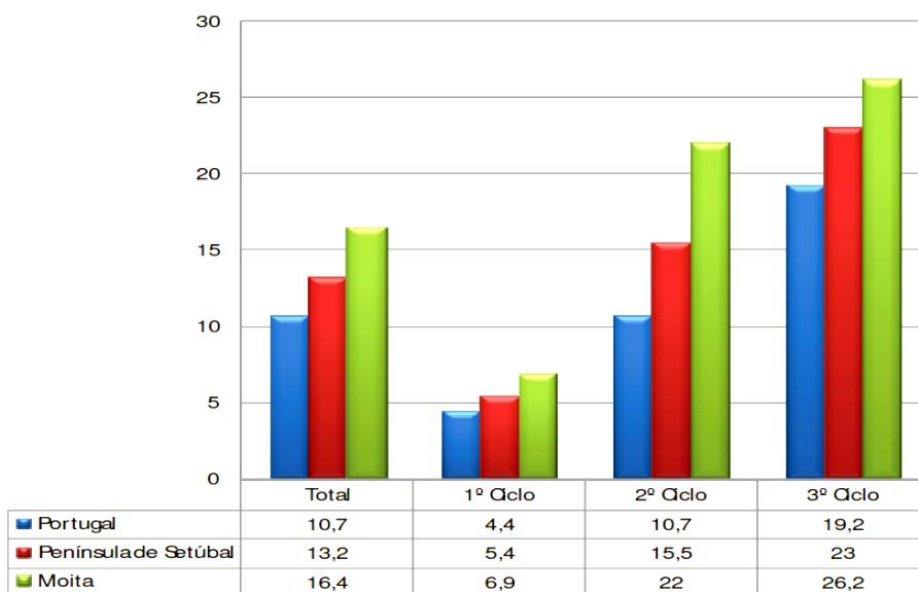
“evidencia-se uma tendência crescente a partir do ano letivo 2002/2003, verificando-se ainda que estas taxas passam a ser mais elevadas no 9º ano, ou seja, na transição do Ensino Básico para o Ensino Secundário” (p.86).



Fonte: GIASE/ME (2007).

Como se poderá constatar noutro gráfico do Instituto Nacional de Estatística (INE), a taxa de retenção e desistência no Ensino Básico para o concelho da Moita no ano letivo de 2005-2006 continuou a aumentar face aos resultados de anos letivos anteriores ultrapassando, respetivamente, no 2º e 3º Ciclo, os 20% e os 25%.

### Taxa de retenção e desistência no Ensino Básico em 2005-2006



Fonte: INE (2007)



Tal como refere o diagnóstico da Carta Educativa (2007), as taxas de retenção e desistência aumentam à medida que se progride nos níveis mais elevados (p.197) e é notoriamente preocupante no 3º Ciclo. De referir que, apesar de as taxas de retenção serem consideradas na globalidade, muitos destes alunos poderão não ter frequentado sequer um período letivo, pois a desistência ou abandono escolar levam à situação final de retenção. Como se pode observar também, os dados de retenção e desistência referentes ao concelho da Moita são muito superiores à média nacional e distrital.

## **2. A ESBB e a vivência das turmas CEF**

É nesta realidade geográfica e socioeconómica atrás descrita que se encontra implantada a Escola Secundária da Baixa da Banheira (ESBB) inaugurada no ano letivo de 1977-1978. O nome da Escola deve-se ao facto de, nessa altura, o local onde se situava pertencer à freguesia da Baixa da Banheira; no entanto e após a constituição da freguesia do Vale da Amoreira, a escola, ainda assim, manteve o seu nome original.

A Escola tem uma arquitetura agradável, harmoniosa, aligeirada e aberta, constituída por oito blocos independentes, ligados entre si por passeios exteriores com cobertura. A restante área é significativa, sendo composta por campos de jogos destinados à prática desportiva – por decisão dos organismos da tutela, a construção do gimnodesportivo nunca chegou a ser uma realidade, apesar de projetada e cofinanciada – e por espaços ajardinados que circundam os edifícios e que lhes conferem uma envolvência bastante acolhedora com árvores onde se dá a nidificação de várias aves a contrastar com a aridez dos espaços arquitetónicos da maior parte da freguesia. Possui equipamento diversificado - laboratórios de biologia e geologia, de física e química, e de eletricidade, várias salas de informática, dois auditórios, um centro de recursos educativos, um centro de documentação e informação e ligação *wireless* de internet, acessível com palavra-chave individualizada para cada elemento da comunidade escolar, de modo a permitir a atualização das matérias curriculares bem como o manuseamento de novas tecnologias e material multimédia para um melhor enquadramento na sociedade atual.

Ao fim de trinta e seis anos de existência, a Escola acusa o inevitável desgaste físico dum espaço que nunca foi revitalizado, mesmo na fase em que chegou a ter 2000 alunos; e começa a carecer de obras urgentes, dadas as infiltrações que vão ocorrendo, um pouco por todo o lado, em dias de chuva. Todos os que nela estudam e trabalham sentem a necessidade de verem melhoradas as condições térmicas das salas de aula, na sua maioria, muito frias no inverno e extremamente quentes na primavera e no verão. O risco de exposição a fibras de amianto em suspensão no ar, provenientes de placas de fibrocimento aplicadas na construção das estruturas, também é preocupação de todos os que estão conscientes dos riscos a que nos encontramos expostos. Embora a Escola tenha desenvolvido esforços para ultrapassar este e os restantes problemas, segundo o seu novo Diretor, o professor José António Nunes, não tem havido resposta positiva por parte dos organismos centrais do Ministério da Educação e Ciência (MEC) e a ESBB também não consta de nenhum dos planos de ação da empresa Parque Escolar.

A ESBB é uma escola secundária com 3º ciclo, com uma oferta formativa que inclui, além dos percursos regulares, também Cursos de Educação e Formação, e Cursos Profissionais em regime diurno. A população adulta dispõe, em regime noturno, dos três ciclos do Ensino Básico e também o Ensino Secundário, sendo ainda ministrados cursos de Educação Extraescolar.

Além da portuguesa que se encontra neste momento em minoria, os alunos da Escola têm uma origem extremamente heterogénea, pois nela estão integrados alunos de diversas origens: Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe, e, em regime noturno, um número considerável também de alunos de etnia cigana. Por vezes, sente-se o estigma que isso confere à Escola – *“a minha mãe é que pensava que era má por causa dos prédios degradados e de haver muitos pretos”, “mas até agora não me fizeram mal nenhum”* (comentário da Denise a propósito da ESBB).

Observando os dados disponibilizados pelo programa informático “Alunos”, a ESBB é frequentada essencialmente por alunos que vivem no Vale da

Amoreira sendo a amostra de alunos da Baixa da Banheira e de Alhos Vedros cada vez mais reduzida e, por isso, pouco representativa. A turma CEF de Operador de Fotografia, por exemplo, retrata em pleno esta realidade: qualquer um dos quinze alunos reside no Vale da Amoreira, a maioria cresceu na freguesia ou, pelo menos, viveu/vive a sua adolescência no Vale da Amoreira. Além de dois alunos cujas famílias são originariamente de Portugal, a Denise e o Fábio, os restantes, tendo ou não cá nascido, têm as suas raízes em Angola e em Cabo Verde, havendo a registar a existência de uma aluna oriunda do *Brasil, a Luana*.

Em relação aos recursos humanos existentes, a escola detém no seu pessoal docente e não docente uma mais-valia determinante: um quadro há muitos anos estável de técnicos sensíveis e conscientes da realidade cada vez mais dura dos jovens e adultos que estudam nesta Escola. São estes mesmos técnicos que, anonimamente, por vezes custeiam do seu próprio bolso no Bar e no Refeitório a comida daqueles que não passam fome em casa. É frequente envolvermo-nos em campanhas discretas de solidariedade de modo a que um aluno adquira os óculos de que tanto precisa, um tratamento dentário, o valor do passe para poder realizar o estágio de conclusão do curso ou, até mesmo, um cabaz alimentar para ajudar uma família. Frequentemente, os alunos subsidiados pela ação social escolar que, por opção, preferem almoçar em casa, deixam a sua senha de almoço para outros colegas que não têm o que comer. O espírito solidário impera nesta Escola mesmo que, às vezes, não se tenha muito para dar e se quisesse ter o poder de ajudar todos os que precisam. Não é pois de estranhar que, uma vez quebrado o gelo, muitos alunos vejam nesta escola uma segunda casa, por vezes até, a sua casa de referência e venham visitar com bastante regularidade os “seus” professores e os “seus” contínuos como fazem questão de sublinhar; reparo no olhar intrigado de alguns alunos quando veem a alegria de um(a) professor(a) e de um(a) antigo(a) aluno(a) que se cumprimentam calorosamente no pátio da escola.

Do ponto de vista socioeconómico e fazendo jus ao que se descreveu sobre a freguesia do Vale da Amoreira, os alunos são provenientes de um meio

revelador de graves carências que se manifestam inevitavelmente em termos do seu comportamento e do seu aproveitamento. A taxa do apoio socioeducativo tem vindo a aumentar ao longo dos últimos anos sendo que o SASE exerce um papel importante na aquisição de material escolar mas, mais importante ainda, colmatam-se as carências alimentares crescentes de muitos alunos com pequenos-almoços gratuitos (programa TEIP2) e almoços a custo zero ou custeados apenas a 50%.

A este propósito, os alunos da turma CEF de Operador de Fotografia eram maioritariamente alunos do escalão A e outros do B, o que é bastante significativo, sabendo que o primeiro escalão é atribuído a quem tem os rendimentos mais baixos. Quanto aos pequenos-almoços, era comum os alunos dirigirem-se ao Bar da escola às oito da manhã munidos da sua senha para levantarem as sandes e os pacotes de leite com chocolate, com receio de que se pudessem esgotar e para evitar as enormes filas que se faziam aquando do primeiro intervalo da manhã. Uma vez chegados à sala de aula, depositavam tudo em cima da mesa de trabalho e aguardavam pelo final da aula para comerem. Frequentemente, anui na sequência da seguinte pergunta: *“Se nos portarmos bem acabamos cinco minutos mais cedo e podemos comer aqui dentro? A gente não suja nada e pomos o lixo no lixo!”* Eram momentos em que aproveitava para conversar informalmente com os alunos, tentava monitorar os efeitos dos problemas que tinham partilhado em sessões anteriores. Por vezes, bastava observar o seu estado de humor, o modo como interagiam fora da aula ainda que dentro da sala, para perceber se os ânimos continuavam exaltados ou se, entretanto, haviam encontrado o seu ponto de equilíbrio.

Relativamente às taxas de sucesso, abandono e absentismo no Ensino Básico, observe-se um quadro retirado da candidatura ao Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária – 2ª geração - TEIP 2 (2009), elaborado por uma equipa de docentes da ESBB, onde se poderá constatar o índice de abandono e de absentismo, entre outros, dos alunos dos cursos CEF entre 2006 e 2009 (p.11):

### Taxas de sucesso, abandono e absentismo no ensino básico na ESBB

Escola:		Secundária da Baixa da Banheira								
Ciclo de Estudos:		3º Ciclo								
Curso/ modalidade:		Ensino Regular e CEF								
Indicadores		Anos	7º Ano		8º Ano		9º Ano		CEF	
			Nº. Alunos	%	Nº. alunos	%	Nº. alunos	%	Nº. alunos	%
Inscritos		2006/07	53		43		40		57	
		2007/08	52		37		38		91	
		2008/09	73		40		40		77	
Retidos	Por insucesso	2006/07	21	39,6%	13	30,2%	13	32,5%	0	0,0%
		2007/08	15	28,8%	2	5,4%	8	21,1%	3	3,3%
		2008/09	14	19,2%	9	22,5%	13	32,5%	0	0,0%
	por Abandono	2006/07	3	5,7%	2	4,7%	4	10,0%	5	8,8%
		2007/08	1	1,9%	1	2,7%	2	5,3%	9	9,9%
		2008/09	10	13,7%	4	10,0%	0	0,0%	3	3,9%
Ultrapassaram o limite de faltas injustificadas		2006/07	1	1,9%	3	7,0%	1	2,5%	12	21,1%
		2007/08	0	0,0%	1	2,7%	1	2,6%	13	14,3%
		2008/09	6	8,2%	0	0,0%	0	0,0%	10	13,0%

Fonte: candidatura da ESBB ao Programa de Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária – 2ª geração - TEIP 2 (2009)

Esta mesma candidatura refere as principais dificuldades que a escola enfrenta, organizadas a três níveis: do aluno, da organização do processo educativo e gestão escolar e da comunidade (p.14):

- do aluno: insucesso escolar, abandono escolar, défice nas competências sociais, défice no domínio da língua portuguesa por parte dos alunos e famílias;
- da organização do Processo Educativo e Gestão Escolar: dificuldade da comunidade educativa em dar resposta a todas as solicitações do sistema educativo atual;
- comunidade: imagem da escola junto da comunidade, localização da escola num bairro com problemas de segurança, relação pouco participada da família na vida escolar.

Embora não tenha sido possível obter o tratamento estatístico de 2009 até ao momento presente por se encontrar em fase de elaboração por parte da equipa TEIP, os problemas com que a ESBB continua a debater-se são os mesmos constantes do quadro anterior mas são, sobretudo, inquietantes a falta de assiduidade e/ou abandono e a indisciplina, que se verificam especialmente

nos CEF e que começam aos poucos a grassar também entre as turmas dos Cursos Profissionais cuja população é originariamente o público CEF e que, ao concluir o Terceiro Ciclo do Ensino Básico, rumam ao Ensino Secundário.

Quer nos Serviços Administrativos quer na sala de Diretores de Turma, as pastas das turmas CEF são facilmente identificáveis pelo seu volume engrossado por listagens imensas de faltas, relatórios vários, participações e, ainda, instrução de processos disciplinares. Em contrapartida, ao aceder à folha de registos de presença e contactos com os Encarregados de Educação verifica-se que, na maior parte dos casos, está praticamente vazia. É perturbante o facto de as famílias participarem pouco na vida escolar dos seus Educandos e basta recordar-me dos comentários de desalento de alguns Diretores de Turma ao dizerem: “ *Não consigo falar com ninguém da família!...*” ou analisar os relatórios finais das Direções de Turma onde se contabiliza o número de presenças nas reuniões com pais e Encarregados de Educação, e os registos mensais do número de contactos pessoais e/ou telefónicos para perceber que o silêncio predomina. Ao longo do biénio da turma CEF de Operador de Fotografia travei conhecimento apenas, pessoalmente e/ou via telefone, com cinco dos vinte - quinze no segundo ano - Encarregados de Educação e nenhum deles era responsável pelos alunos ditos mais problemáticos da turma com quem frequentemente era urgente contactar.

Segundo Benavente et al. (1994) a relação família - escola tem sido atribuída uma importância que se relaciona “tanto com a necessidade de alargamento da participação sentida pelos sistemas sociais, como com as transformações ocorridas no próprio sistema de ensino – o alargamento da escolaridade obrigatória, as reformas nos métodos e conteúdos, as características sociais dos professores. A progressiva institucionalização das relações entre as famílias e a escola” (p.85). No entanto, a prática no terreno mostra-nos que, sem grandes explicações, quando confrontados com o problema por parte do Diretor de Turma, os Encarregados de Educação não comunicam mudanças de morada e alterações de contactos telefónicos. Emigra-se para outros pontos da Europa ou regressa-se à terra de origem por vezes deixando os jovens, na sua maioria ainda menores, sozinhos, sem que o Diretor de Turma seja informado de tal situação (consciência da ilegalidade praticada?). Quem trabalha

normalmente trabalha longe: sai-se de casa de madrugada para apanhar às cinco e um quarto o primeiro barco com destino a Lisboa e volta-se já tarde, sem disponibilidade para ir à escola falar com o Diretor de Turma, mesmo que este solicite a sua presença - e nem sempre a chamada telefónica, quando conseguida, é bem recebida do outro lado por alguns deles. O contacto também é evitado dada a barreira linguística: alguns Encarregados de Educação envergonham-se de não saber falar bem português, nomeadamente os da comunidade guineense que se encontram há menos tempo em Portugal. Esta é a realidade vivida por muitos Diretores de Turma da ESBB, mas sobretudo pelos que têm a seu cargo as turmas CEF.

Tal como Benavente (1994) referia a propósito de diversos estudos que centram a análise na relação que os diferentes tipos de famílias estabelecem “com os professores e as expectativas que têm em relação a estes, na (in)comunicação que se estabelece entre as famílias e a escola” (p.86), dos quatro modos diferentes de relacionamento das famílias com a instituição escolar, a predominância na ESBB é, sem dúvida, a da “aceitação distanciada”, ou seja, a escola é encarada como uma instituição exterior que aceitam ser, naturalmente, necessária. Não sentem, contudo, necessidade de estabelecer ligação com os professores, não se dão ao direito de interferir no seu funcionamento e, centrados na escola que conheceram na sua infância, revelam desânimo pelas mudanças que atravessam a escola atual (p.89). Não é pois de estranhar que esta ausência contribua para o insucesso de alguns alunos; os comentários do Telmo e do Santiago são suficientemente esclarecedores:

*Telmo – A minha mãe nunca sabia das minhas notas. (risos)*

*P – Mas o Telmo sabia que com essas notas não ia longe, certo?*

*Telmo – Sim, mas quando a minha mãe ia falar com a Diretora de Turma já era tarde.*

*Santiago – Eu quando faltava era para ficar em casa, nunca faltei para ficar aí assim...*

*P – Mas ficava em casa a fazer o quê?*

*Santiago – Ou ficava a dormir ou a ver televisão.*

*P – Então não havia ninguém a controlar lá em casa.*

Santiago – *Não, porque na altura a minha mãe trabalhava e ela não sabia que eu fazia isso. E a Diretora de Turma nunca conseguia falar com a minha mãe e eu ia faltando...*

P – *Ah, ok! E não havia ninguém mais velho a controlar?*

Santiago – *Não, o meu pai tinha ido trabalhar para Luanda.*

Apesar da existência de um Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), criado no âmbito do TEIP2, a verdade é que a contratação anualmente autorizada de uma psicóloga é diminuta para tantos alunos com problemas graves. Frequentemente, sente-se o cansaço e a preocupação da Dr.<sup>a</sup> Tânia Martins em fazer face a histórias de vida tão complicadas cuja resolução não passa pela Escola; mesmo com os técnicos que as diferentes instituições detêm no terreno da freguesia do Vale da Amoreira nem sempre é fácil encontrar uma solução célere. É por este motivo que o papel de Diretor de Turma dum CEF assume particular importância de modo a que possa estabelecer uma ponte minimamente ativa e coesa entre aluno – família – conselho de turma – GAAF – órgão de gestão, pois tal como Charlot (1996) referia:

“é necessário que o aluno se mobilize em relação à escola para que ele se mobilize na escola? Sim: se um aluno não vê sentido na escola, ele não estudará e se deixará levar pelos colegas. Entretanto, o sentido da escola se constrói também na própria escola através das atividades que se desenvolvem (p.55).

A somar às tarefas de avaliação, de assiduidade e contactos com os Encarregados de Educação, o Diretor de Turma de um CEF é nomeado também Diretor de Curso, competindo-lhe, apesar de não pertencer à área técnica do curso em causa, angariar entidades que acolham os alunos para a realização do estágio e acompanhar o desempenho dos alunos-estagiários através de deslocações às empresas. E aqui também o estigma de serem alunos oriundos do Vale da Amoreira e, em larga maioria, de raça negra, cria, por vezes, entraves que são ultrapassados, caso o Diretor de Curso saiba conquistar a simpatia necessária junto dos responsáveis das empresas. Dado que fiz parte durante muito tempo do órgão de gestão da ESBB, teria muitos exemplos para narrar mas, não sendo possível, deixo aqui registado o último. No final do presente ano letivo, fui convidada pelo novo Diretor para integrar



mais uma vez o órgão de gestão da Escola e, nessa qualidade, um Diretor de Curso partilhou comigo algo *sui generis* mas bastante significativo. Um dos engenheiros da nova Estação de Tratamento de Águas Residuais - ETAR Moita-Barreiro, onde alguns alunos CEF da ESBB estiveram a estagiar em conjunto com alunos CEF de uma escola do Barreiro, terá dito em junho no final dos estágios:

*“- Quando aceitei os vossos alunos, estava com muito medo, professor! Mas fico muito contente por ver que estiveram à altura daquilo que se esperava deles e, aqui para nós, sabem mais disto que os do Barreiro”.*

Independentemente do preconceito implícito no comentário este demonstra que também temos alunos dignos de mérito. No entanto, ainda assim, as taxas de insucesso e abandono escolares na ESBB nas turmas CEF são ainda elevadas, mesmo após uma panóplia de medidas e estratégias implementadas ao longo do tempo para reduzir esse número.

Se, por um lado, os CEF foram sendo apetecíveis para o órgão de gestão da Escola ao proporcionarem maior suporte financeiro, graças aos apoios comunitários, e a existência de mais turmas significava, conseqüentemente, mais horários para os professores; por outro, implicaram abrir a Escola a alunos considerados indesejados que representariam publicidade negativa para a mesma e, não menos preocupante, poderiam provocar o afastamento dos alunos com melhores resultados escolares. Recordo-me de como, nos anos iniciais de implementação dos CEF, as EB 2/3 circundantes remetiam para a ESBB alunos candidatos a CEF, sem indicação sequer do curso pretendido, alegando simplesmente que os mesmos deveriam integrar as turmas em causa atendendo à sua idade avançada. Esta alegação também era utilizada nas restantes situações. E, quanto a mim, mais grave, sem que o Encarregado de Educação e/ou o próprio aluno tivessem tido conhecimento da execução da transferência. Veja-se o comentário da Denise:

*– Depois chumbei e da D.João mandaram-me para aqui mas eu nem sabia que vinha. Só quando recebemos o postal em casa para irmos cá é que soube. A minha mãe ainda lá foi saber mas disseram que era por causa da idade.*

Provavelmente, não será ético da minha parte contar episódios caricatos que vivi enquanto integrava na altura o Conselho Executivo da Escola, mas permitam-me apenas reproduzir, sem mais observações, um que não esqueço de uma Diretora de Turma de outra escola com quem entrei em contacto telefónico para obter mais informações sobre um aluno e que concluiu a conversa tecendo o seguinte comentário: “ *O presidente daqui varre o lixo para a vossa escola...*”

Recordo-me de receber no Conselho Executivo os processos de matrícula dos novos alunos e eram quase sempre encorpados, pois vinham acompanhados de relatórios extensos de anos anteriores de Diretores de Turma, psicólogos e com referências a passagens pelo Centro de Saúde, pela Pedopsiquiatria, pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) do concelho da Moita ou ainda pelo Tribunal de Família e Menores ou pela Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais (EMAT).

A adesão aos cursos CEF cresceu rapidamente em zonas mais carenciadas como o Vale da Amoreira e foi, como ainda é presentemente, alvo de muitas controvérsias sobre a sua aceitação nas escolas de um modo geral. Não é pois de estranhar que ainda hoje os CEF não façam parte da oferta formativa das denominadas “escolas de elite”, que os ostracizam o mais possível, e sejam, por falta de alternativas em fazer face ao insucesso e/ou ao abandono escolar, a escolha mais manifesta para as camadas da sociedade com menos recursos económicos e de estrato social mais baixo. O testemunho recente de uma professora da ESBB, colocada em 2013-2014 numa escola secundária em Lisboa, é um ótimo exemplo. Quando, no passado mês de junho, participou na reunião de final de ano letivo da nova escola, de modo a escolher que turmas/níveis gostaria de lecionar no próximo ano e questionou a Diretora da Escola e sua colega de área disciplinar sobre que cursos CEF e Profissionais existiam na escola, obteve como resposta e em tom severo: “*Nenhum! Não queremos cá disso!*”

Acredito que, para a larga maioria da população, o público CEF não seja, de todo, conhecido ou, até mesmo, assim tão diferente do restante conjunto de jovens denominados alunos. No entanto, quando mergulhamos no interior do

espaço escolar – mesmo cingindo-me à realidade exclusiva da ESBB pois não julgo que seja muito diferente daquela que é vivida na maior parte das escolas, com base na troca de experiências que tenho realizado com outros docentes e nas leituras que vão surgindo sobre esta temática – o público CEF é frequentemente associado a um comportamento irreverente, indisciplinado, por vezes até agressivo, inaceitável dada a idade avançada que já detém, aquele que não quer estudar, aquele que não tem capacidades, aquele que deveria estar numa “cooperativa de ensino especial”, comentário recorrente quando, durante o ano letivo, a paciência dos adultos, neste caso, a de alguns professores, se esgota e o desespero os impede de vislumbrar soluções exequíveis para os problemas. É evidente que não podemos generalizar mas também é verdade que os professores reagem com mais agrado a uma turma de segundo ano de um CEF – tipo II do que às de primeiro ano. Até os próprios alunos têm essa noção. Vejamos algumas passagens retiradas das entrevistas realizadas:

*Marlene – Era fixe, às vezes, zangávamo-nos sobretudo o ano passado, mas era fixe.*

*Telmo – Este ano está muito melhor.*

*P – Está melhor, o ano passado havia ali uns alunos que não ajudavam muito, não é?*

*Telmo – Sim. Eram tipo barra pesada.*

*P – Barra pesada?*

*Telmo – Sim, tinham problemas lá fora. O Paulo e o Ruben Moço eram má onda. Eles chegavam na aula e ficava uma onda pesada.*

*Luana – Está melhor (...) O Paulo, ele implicava muito com as pessoas, ele era muito revoltado porque o pai dele estava preso. O Rúben, não era nenhum daqueles dois doidos da cabeça, era o terceiro, o Mocho também era meio sinistro, agressivo, me dava medo ele. ... A turma está toda mais calma, a gente se dá até melhor, antes tinha muita divisão tipo os meninos para um lado e as meninas para o outro, agora todo o mundo se dá com todo o mundo, até mesmo no final do ano todo o mundo se deu com todo o mundo, a Marlene é mais próxima do Gil, a Andreia do Saúl e eu do Fábio, e tipo o ano passado não tinha isso no começo, era só os meninos de um lado a implicar com a gente, e a gente nem tentava falar com eles porque eles eram uns chatos.*

Os CEF têm desencadeado sentimentos muito contraditórios nas equipas pedagógicas e nos próprios alunos, no que diz respeito à estrutura e objetivos destes cursos, o que revela algum desconforto e desencanto pelos mesmos enquanto modalidade formativa. Os professores não aceitam de bom-grado estas turmas no seu horário e, se hoje, ainda assim, o seu grau de insatisfação é menor, tudo se deve ao fantasma do horário-zero que paira sobre a maior parte deles. Quando se vislumbra ficar a cinquenta ou cem quilómetros longe de casa, aceita-se com menos resistência um horário que inclua turmas CEF e outras tantas segundas e terceiras opções como seria o caso de um PIEF, por exemplo.

Ao longo do ano letivo, os professores com turmas CEF são facilmente reconhecíveis na sala de professores nos intervalos entre as aulas ou porque acabam de chegar de uma com um CEF e vêm literalmente a transpirar, umas vezes esgotados outras com os nervos em franja; ou porque se aproxima a hora da aula com um CEF e o desalento ou o silêncio quebrado com um “- *Lá vou ter com as feras!*” são notas dominantes. Cada vez mais sinto o *burnout* a abeirar-se de alguns, sobretudo porque privo com muitos destes professores há vinte e um anos. Segundo Rita, Patrão & Sampaio (2010), o *burnout* profissional pode ser entendido como um estado emocional persistente e permanente que conduz à exaustão física, emocional e psicológica. Os efeitos do *stress* profissional e do *burnout* manifestam-se através da alteração de hábitos, falta de entusiasmo e de criatividade no trabalho, dificuldades de concentração, irritabilidade, baixo autoconceito, perda de autocontrolo na sala de aula, insatisfação profissional e reações emocionais excessivas a acontecimentos do quotidiano. Segundo as autoras, as origens destes problemas encontram-se nos baixos salários; na precariedade das condições de trabalho; na grande exigência de tarefas burocráticas; no elevado número de turmas e de alunos; no mau comportamento dos alunos; na falta de formação e competências face a situações novas; na pressão de tempo para o desempenho das tarefas; nas exigências na relação com alunos e pais; e nas preocupações pessoais extraescola (pp.1154-1161).

Por todas estas razões, os CEF não são por isso turmas bem-vindas gerando-se, com alguma facilidade, um fenómeno de exclusão que passa por uma ação por parte do pessoal docente e até não docente algo severa, ríspida sobre estes jovens, que, na maior parte do tempo, não corrige os denominados “comportamentos desajustados”. Gera neles, pelo contrário, uma contrarreação de agressividade latente, como se o espaço da escola, nomeadamente o da sala de aula, fosse, como muitos alunos desabafam, uma prisão. Ao que eu respondo, normalmente, até para desdramatizar um pouco e serenar certos ânimos, que se assemelha mais a um ringue de *wrestling* onde se medem forças e onde não se pode ficar mal, sob pena de se perder a credibilidade ou o “respeito” dos pares, como muitos aliás confidenciam nas conversas que têm com professores da sua confiança, não forçosamente o respetivo Diretor de Turma: “...o *Rúben Mocho* era daqueles tipos mandões, e se não fizesse o que ele queria aí começava a implicar, aí começava a confusão dentro da sala” (Luana).

A dinâmica escolar de uma turma, e a de um CEF não é exceção, gira em torno de um currículo escolar que tem como função transmitir um “menu de informações aos alunos em doses sequenciais” onde o requisito imprescindível é a repetição pelo professor e pelo aluno “como meio de aprender e de provar que aprendeu, em processos de avaliação” (Canário, 1999, p.100). Os jovens sentem-se espartilhados em tempos, espaços específicos e disciplinas com conteúdos mais ou menos estáticos, subestimando-se e desvalorizando-se na maior parte do tempo “as aquisições, os interesses e as experiências, bem como as características socioculturais dos alunos” (Canário, id). É este conjunto sequencial que “permite reconhecer na escola uma organização similar à produção industrial standardizada e organizada para a produção e o consumo de massas, características das modernas sociedades industriais” (Canário, id).

A recusa perante o trabalho escolar que faz com que o aluno se distraia e distraia a turma é uma das contendidas mais recorrentes entre alunos e professores que acaba quase sempre por gerar desentendimento e, conseqüentemente, leva a situações conturbadas de conflito verbal e, em

situações limite, a confronto físico, na sala de aula. Determinados professores veem nessa recusa um ataque pessoal ao seu trabalho, logo, uma ofensa pessoalizada, outros, uma crise de motivação (Dubet, 2003). Para Perrenoud (2002),

“a falta de motivação é um lugar-comum sempre presente na constatação do insucesso, na estigmatização do aluno que não participa no jogo pedagógico, na busca de uma explicação que dispense a escola de procurar mais longe” (p.189).

A motivação surge como uma característica pessoal inata, ainda que, por vezes, temporária, cuja explicação reside na profundidade do aluno. No entanto, culpar o aluno reforçará tão-somente o sentimento de exclusão. Benavente (1994) referia:

“a falta de apoio dos professores, a falta de encorajamento, a falta de confiança dos alunos em relação aos docentes, a ausência de empatia e de real interesse recíproco” (p.29) faz com que o aluno em risco “não se sinta bem na pele de estudante, pois sente-se muitas vezes solitário e isolado” (p.30).

E o que conjeturo, na maior parte do tempo, é que tudo seria mais fácil, se houvesse justamente mais tempo ou vontade para ouvir o outro, para se sensibilizar com o que ele tem para dizer, para compreender que cada aluno tem uma realidade socioeconómica e familiar singular que, associada a uma personalidade própria, influi a cada dia, e cada vez mais, no seu modo de ser, de estar, de agir no espaço da Escola: *“Sim. Às vezes é complicado. Problemas lá de fora, da rua, de casa. Tem alunos que não se sabem controlar e vão ficando irritados nas aulas e depois fazem porcarias”* (Telmo).

Penso que a ideia veiculada pelo Telmo pode ser associada ainda a um outro aspeto igualmente importante: a ideia construída por cada um dos jovens sobre o que é ser um “bom professor”, fruto certamente das boas e más experiências vividas desde a infância. O Gil privilegia a simpatia e a serenidade dos professores e aprecia o bom ritmo que imprime às suas aulas:

*“era calmo e fazia muitas atividades e eu gostava”, “calmo é não gritar e quando se passa alguma coisa na sala ele não grita”, “chamava o aluno à parte e conversava com ele”, “dão matéria rápido mas explicam, e aqui*

*eu aprendo as coisa rápido”, “sorri sempre para nós. (...) A stora até é simpática a explicar as coisas nem se zanga nem nada se tiver que explicar 2 e 3 vezes. Tem muita paciência”.*

O Henrique gosta também de professores simpáticos o que para ele significa o não serem controladores: *“eram fixes, simpáticos”, “por exemplo, chatear sempre com o que é que eu tenho que fazer, e essas coisas. (não gosta)”.* A Marlene aprecia a dedicação dos professores em ajudar os alunos, o serem bem-dispostos:

*“Estes stores são melhores porque nós chamamos e eles..., se nós não conseguirmos perceber eles explicam mais do que uma vez assim como a stora. Acho que a stora tem bué de paciência!”, “ou então às vezes quando a aula acaba eles vão connosco sozinhos e explicam outra vez a matéria, até conseguirmos perceber”, “ser brincalhão, as aulas ficam mais divertidas”, “eu ajudava os meus alunos, ia ser um bocado brincalhona, mas às vezes ia ser rígida porque faz falta”, “porque às vezes eles brincam, estão distraídos, e depois não percebem nada, e quando chegam à ficha não sabem nada”, “é meter a estudar muito, meter numa mesa sozinho, para conseguir perceber a matéria, não conversar muito na aula”.*

A Denise refere apenas que o professor deve transmitir tranquilidade enquanto o Telmo considera importante um professor que saiba conversar com os alunos, que não seja autoritário, que saiba controlar a turma, mas na medida certa, e que saiba empenhar-se nas atividades que propõe para as aulas:

*“ela não queria conversas nem explicações”, “mau feitio dela. Sempre zangada!”, “não tinha paciência para os alunos. Se um aluno se distraísse a pedir uma coisa ao outro para escrever ou isso, ela apontava o nome e à segunda: rua!”, “as storas têm que conversar”, “saber ouvir”, “porque há stores que não gostam de ouvir, gostam de ter razão, o aluno tenta explicar o que esteve a fazer para não ir para a rua e isso e o stor não quer saber, só sabe dizer “- Rua!”, “o stor tem que saber ouvir, ser simpático, estar à vontade com os alunos, deixar que os alunos estejam um bocadinho à vontade também”, “não ser assim muito rigoroso com os alunos, deixar que eles também tenham assim um bocadinho de liberdade para falar desde que seja baixinho, essas coisas”, “a stora é fixe! É talvez um bocado exigente, quer tudo ali certinho nos trabalhos mas acho que também faz falta, é para o nosso bem. É bem-disposta, explica bem, é simpática, a gente sente que se preocupa com nós mas também sabe ralhar quando faz falta mas na*

*medida certa”, “a gente aprendia mais com ele do que com o professor grande, ele tipo dava a aula só que de uma forma diferente”.*

A Luana considera que, através do diálogo e não no debitar monotonamente os conteúdos programáticos, o professor consegue conquistar motivar os alunos mais facilmente:

*“É a mesma coisa que a professora, aquilo que a professora faz nas aulas de Português, você conversa mais com a gente do que fica propriamente debitando matéria mas o legal é que a gente fica dando a aula na mesma e aprende. É bem legal! A professora consegue fazer fáceis as coisas difíceis, tipo Camões. E adorei quando a gente deu aquela peça da Barca do Inferno. A gente interpretando do jeito que a professora fazia aqueles tons das vozes, as expressões do corpo! Muito legal mesmo!”, “Um professor que passava muita matéria era o professor Luís e a professora de Cidadania, fogo toda a gente ficava assim na sala dela, então a gente está a passar mensagens, ou a dormir, ou a ouvir música às escondidas. Porque é muito chato ficar ouvindo... ouvindo... matéria ou passando o que está no quadro”, “fica chato, você fica sentada tipo 90 minutos a ouvir o professor falar, falar, falar, e é chato, aí quando a professora conversa com a gente, a gente vai entrando nas histórias, fica tudo bem mais interessante. A gente fica com mais gosto pelas coisas, entende?”, “e a gente vai perdendo a noção do tempo”, “porque é engraçado, cada um joga uma piada de um lado, e no final todo o mundo aprende”, “gritar não resolve”.*

O Santiago diz que um bom professor é aquele que ajuda todos os alunos, mesmo os mais introvertidos, que não grita nas aulas, que conversa com os alunos e que tanto tece críticas como profere elogios:

*“acho que o professor deve ajudar mesmo que o aluno seja tímido, acerca de ter uma dúvida e como é tímido não quer perguntar, acho que o professor tem que saber ver se ele precisa de ajuda ou não”, “gritar com os alunos e falar mal, porque se falar mal o aluno também vai responder mal”, “o bom professor dá na cabeça mas também elogia. Alguns até que se preocupam connosco”, “As conversas que tem connosco acho que ajudam nós a perceber, a pensar na vida. E não tem que ser tipo na tropa mas tem que haver respeito, sim, senão vira bagunça”.*



Quando questionados sobre a experiência escolar durante a infância, quase todos referem que foram bons momentos de aprendizagem mas também de muita brincadeira. Alguns estranharam a mudança como o Henrique, outros, o facto de haver regras sobre o comportamento como o Telmo que não gostava dos *smileys* que a professora afixava no *placard* para avaliar os alunos: “no 2º ano quando eu chumbei era só carinhas más que eu tinha”.

No que diz respeito ao insucesso, característica que marca o percurso escolar dos sete alunos entrevistados as explicações são variadas. O Gil aponta a monotonia das aulas, a Marlene assume que brincava muito e não gostava de estar na sala de aula, a Denise evidenciava dificuldades de aprendizagem e assumiu que era a mãe que lhe fazia os trabalhos de casa. O Telmo considera que tinha falta de maturidade, não pensava, “*estava a conhecer pessoas novas que vinham de outras escolas, não gostava de pensar nas aulas*”, “*gostava mais de brincar nas aulas*” mas reconhece que mudou de atitude quando os colegas transitaram e ele reprovou; este facto marcou-o bastante, mais ainda que “*o ralhete da mãe*”, pois, segundo ele, “*aprende-se mais*” com o viver das experiências. A Luana nunca teve “muita paciência para ficar estudando em casa” enquanto o Santiago valoriza o facto de os alunos serem colocados nas turmas em função das suas aprendizagens e que o não cumprimento dessa opção levou a que não tenha sido tão bem sucedido porque “*eles iam responder a tudo*”; assume que o andar distraído, o ter feito novos amigos, foi a causa das suas retenções. Também refere que “*quando faltava era para ficar em casa, nunca faltei para ficar aí assim...*”, “*consola. Jogos, é mais por aí*”.

Gostam do curso CEF que frequentam? As informações obtidas através das entrevistas são variadas embora alguns alunos tenham referido que o facto de poderem fazer o 3º ciclo do Ensino Básico em dois anos e não três através do CEF pesou bastante. A maioria dos alunos diz gostar do curso em causa no entanto valorizam sobretudo a Formação Técnica, a prática, como habitualmente dizem. O saber trabalhar no laboratório de fotografia da escola foi gratificante para o Gil e para a Marlene. Na mesma linha de sentido, o Henrique recorda os anos do PIEF Henrique “*gostei de fazer algumas coisas, aprendi a fazer caixas, e não gostei porque não sabia essa coisa dos nomes*

*das madeiras*”, “*na prática nós fazemos, depois na teórica temos que aprender, e acho que para mim o mais fácil de aprender é a prática, nas outras tenho que estar a escrever e...*”. Algo que o Santiago subescreve quando diz a propósito das disciplinas de um 7º ano e as da Formação Sociocultural de um CEF “fazem-se as mesmas coisas”. Considerei, no entanto, interessante que tenha dito “*acho que todos os alunos merecem o mesmo ensino*”.

Quanto ao estar à frente de uma escola, nem todos invejam esse cargo. Há uma tónica recorrente que é a da segurança e a da realização das atividades. Ambas derivam de tudo o que já foi referido no presente Capítulo sobre o meio envolvente à Escola. O sentirem-se mais protegidos num ambiente que é hostil julgo que por si só se justifica. Quanto às atividades, estamos a falar de alunos que raramente saem do espaço geográfico do Vale da Amoreira. Isso é notório sempre que chega o momento da realização da Formação em Contexto de Trabalho tal como em julho de 2012 com estes alunos. Não sabem, não conhecem, nunca foram, não sabem como lá chegar: falo de Lisboa mas também do Barreiro cuja fronteira confina com a da freguesia em causa. Vivem de tal forma espalhados no Vale da Amoreira que todas as formas de “fuga” são apetecíveis: a virtual com o recurso à internet, ao *Facebook*, onde passam horas a fio até ao nascer do sol, mesmo em período de aulas, ou então as tão desejadas visitas de estudo, cada vez mais raras pelos constrangimentos burocráticos e pela falta de meios financeiros. As atividades desenvolvidas no espaço escolar também são bem aceites não tanto pelo trabalho que envolvem mas, principalmente, pelo facto de se quebrarem rotinas próprias da sala de aula. Foram ainda referidos outros aspetos se pudessem ser o Diretor da Escola: a pintura e limpeza das salas de aulas, a necessidade de haver mais Auxiliares, mais espaços de convívio para os alunos, um *stand* de troca de livros, *workshops* de acordo com os interesses dos alunos e que poderiam ser aferidos com a realização de um inquérito na Escola.

Os horizontes destes alunos em relação a um futuro próximo são normalmente bastante limitados: a escola representa o local onde convive com os colegas, um “lugar de socialização em que o mais importante não ocorre, necessariamente, nas aulas” (Vasquez-Bronfman e Martinez, cit in Canário, 1999, p. 138); e, dado o crescente sentimento de derrota, sem nem mesmo ter

começado a guerra, não se move pelo ímpeto de alcance do sucesso escolar, educativo e profissional. Muitas vezes, um aluno encontra-se matriculado num curso CEF não porque a sua vocação esteja em sintonia com a especificidade do mesmo, mas simplesmente para servir de alternativa ao ensino regular e não inviabilizar um possível subsídio da Segurança Social ou, ainda, em muitos casos atendendo a especificidade da freguesia do Vale da Amoreira, a manutenção do visto de estudante emitido pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). O que levou os alunos entrevistados à escolha de um curso CEF? As respostas dos sete alunos foram variadas mas todas têm um elo comum, ou seja, não há uma única escolha que tenha sido realmente pensada e analisada ou acompanhada por um adulto de forma cabal; nuns casos constituiu uma medida preventiva e noutros denotou-se uma certa empatia apenas. Mesmo tendo consciência da extensão algo excessiva dos excertos, considero que, neste caso particular, facilitam o sentido da questão:

*Gil - Aí é que o meu pai me meteu aqui, porque houve um professor nessa escola que me disse que como eu chumbei um ano me ajudava a arranjar um curso e assim não ficava muito atrasado, então o meu pai veio aqui à escola e encontrou esses papéis que tinham os cursos e disse para eu escolher um curso, e eu sempre tive essa coisa de tirar fotos com telemóveis e isso, e escolhi o de fotografia.*

*P – Mas havia vários, porque é que escolheu este?*

*Henrique – Era o mais engraçado, não gostei dos outros.*

*P – Então mas porque é que houve essa decisão logo?*

*Marlene – De ir para o CEF? Não sei, não sei.*

*P – Foi a sua mãe que tratou do assunto?*

*Marlene – Sim.*

*P – Então e depois quem é que decide que vem para o CEF? É você ou é a sua mãe?*

*Marlene – A minha mãe disse “Marlene, tu escolhes, ou continuas com o ano normal ou o curso” e eu disse que queria experimentar.*

*P – Mas porquê? Já conhecia era?*

*Marlene – Não.*

*P – Não conhecia nada?*

*Marlene – Era a primeira vez.*

*P – Nem nunca tinha ouvido falar dos CEF?*

*Marlene – Não.*

*P – E porque é que escolheu este e não outro?*

*Marlene – Porque queria experimentar fotografia para ver se era bom.*

*Denise - Já não me lembro lá muito bem. Acho que eu vi um folheto e depois fiz a matrícula mas acho que não pus a cruzinha no curso que queria e depois ligaram lá para casa, e quem falou comigo na altura foi a professora Luísa de Inglês que me explicou que cursos havia e eu escolhi este.*

*Telmo – Eu não tomei decisão nenhuma, foi a minha mãe que teve medo que eu desse problemas e desistisse de estudar. O meu irmão safou-se com um CEF. Ele andou na escola básica, ele veio de Angola foi para o 6º, passou para o 7º, depois chumbou no 7º uma vez, depois chumbou de novo no 7º.*

*P – Estava a correr mal.*

*Telmo – Estava. Acho que depois ficou um ano sem estudar, depois acho que foi para o 8º, não me lembro, se não foi para o 8º foi estudar à noite ali naquela escola Alfredo da Silva no Barreiro, ficou lá dois meses e não aguentou, faltava, não ia à escola, disse à minha mãe que já não conseguia ir, depois a minha mãe meteu-o aqui, mas a minha mãe meteu-o aqui ele tinha 19 anos! Fez Eletricista e acabou o curso com 21 anos!*

*Luana - Primeiro porque eu estava meio atrasada porque me voltaram um ano, e aí era uma opção terminar mais..., tipo mais ou menos entrar na linha certa, e também porque era um curso que eu gostava, não gosto de mexer em cabelos, não gosto dessas coisas, e então o que eu gostava porque fazia já com o meu pai era fotografia.*

*Santiago - ... foi a Psicóloga que estava lá na Básica onde eu estava antes que me disse, ela já sabia como a escola era e com as amigas que eu tinha que não ia passar.*

*P – E então achou melhor que você mudasse de ambiente de escola, é?*

*Santiago – Sim.*

*P – E propôs-lhe este CEF ou havia vários e você escolheu este?*

*Santiago – Não, ela propôs-me um outro de Empregados de Mesa, e eu chumbei também por faltas. Depois é que escolhi este de Fotografia.*

O facto de não ser uma escolha assumida e consciente envolve riscos, riscos contra os quais a equipa pedagógica, constituída pelos professores da turma e pela psicóloga do GAAF, se empenhou no sentido de se irem resolvendo as questões à medida que iam ocorrendo pois, tratando-se do ano terminal do curso, a pouco tempo do fim da viagem, era importante não “perder” os alunos, havia que fazer chegar cada navio a bom porto. Não foi o caso do Henrique e

da Luana: e, ainda que tenha havido o sentimento do dever cumprido, o insucesso tocou-nos a todos. No primeiro caso, porque o futuro do Henrique não será seguramente risonho pelos caminhos que decidiu (?) percorrer. No segundo, reinou a perplexidade. Em que é que se falhou? Os professores por terem permitido que a aluna chegasse atrasada? A Diretora de Turma e os restantes professores cuja argumentação não foi suficiente para fazer compreender à aluna a importância do cumprimento das regras? Uma Encarregada de Educação ausente ou demasiadamente permissiva? Como Benavente (1994), citando (Dupont, Ossandon, 1987) referia, tais situações ocorrem, “no quadro de assimetrias e desigualdades sociais e de uma instituição escolar cujos conteúdos e práticas não se adequam à diversidade de quem hoje a frequenta” (p.30).

Quando reunia com estes jovens para conversarmos sobre as participações disciplinares que recebia na qualidade de Diretora de Turma, não me importava tanto determinar os culpados mas, acima de tudo, pretendia que os alunos esclarecessem os “porquês?” que tinham levado a isto ou àquilo, que se justificassem fazendo valer a sua perspetiva, que se responsabilizassem caso assumissem que tinham errado, e que, no final, entendessem que era preciso alterar atitudes para o bem-estar comum, mas que, acima de tudo, para que o “eu” se sentisse bem, em equilíbrio consigo e com os outros que o rodeavam, em primeira instância – alguns alunos levavam um certo tempo a perceber o que lhes pretendia fazer passar. Ser Diretor de Turma destes alunos é extremamente complexo e, por vezes, extenuante; frequentemente, assumimos o papel de mediador e de gestor de conflitos: conflitos entre alunos, conflitos entre alunos e pais ou família alargada, conflitos entre alunos e professores e/ou pessoal não docente e, conflitos até entre professores, quando se discorda do *modus operandi* deste ou daquele e se exige do Diretor de Turma a resolução, quase que por magia, de todos os problemas.

Não é assim difícil compreender que os desafios não sejam apenas múltiplos mas também complexos. Tendo consciência de que a massificação não poderá fazer equivaler igualdade de acesso a sucesso, a Escola enfrenta grandes desafios, pelo que são urgentes as mudanças de um ensino que vá ao encontro das necessidades individuais dos alunos mas a mudança tem de ser

pensada afincadamente sob pena do estrago ser maior do que anterior. A propósito deste pensamento, Perrenoud (2001) referia que “a obsessão por passar à ação é uma tendência da maioria dos militantes dos movimentos pedagógicos e até mesmo de pesquisadores da área da educação” (p.15) mas havendo necessidade de mudança ela deve de ser de facto progressiva e, quanto a mim, de dentro para fora; os professores, por exemplo, têm de aprender também a mudar. Para Charlot (2005) “ensinar não é somente transmitir, nem fazer aprender saberes. É, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer. É ser portador de uma certa parte do património humano” (p.85). Independentemente da qualidade e das boas intenções dos modelos, das pedagogias e das estratégias, Perrenoud (2001) salienta que uma condição *sine qua non* é a colaboração dos professores, por parte de quem é vital uma “adesão intelectual e afetiva, das competências, da imaginação e da mobilização” (p.192). Exigente nesta determinação, Perrenoud espera que sejam mais do que “eficientes, preocupados com o fracasso escolar” (p.192); é essencial que reúnam condições tais como mudanças efetivas ao nível da “identidade e satisfações profissionais; a relação com a cooperação profissional; a relação com os saberes; a aprendizagem, o sentido; a relação com as pessoas e as famílias; a relação com a mudança” (p.192).

Ao longo do tempo, valorizei sempre na minha prática pedagógica momentos de conversa com os alunos. Com esforço e uma gestão rigorosa do tempo e dos conteúdos programáticos, que forçosamente têm de ser lecionados, conseguimos sempre, o “eu-professora” e os alunos, a “proeza” de termos estes momentos ao longo do ano letivo. Utilizo frequentemente dinâmicas de grupo não muito diferentes da “roda”, experiência partilhada pela Professora Doutora Cecília Warschauer por ocasião dos nossos seminários de mestrado; é-lhes então permitido falarem livremente sobre temas predefinidos mas é preciso aprender a respeitar a voz de quem fala e, principalmente, respeitar o que o outro diz e o que pensa, mesmo que vá contra a nossa forma de ver o mundo; as primeiras sessões são sempre caóticas porque o cumprimento das regras de convivência é algo difícil para a maioria. Também há outros momentos de partilha, o das vivências, das experiências e/ou preocupações:

os alunos tornam-se mais próximos uns dos outros, estreitam-se laços, o grupo-turma torna-se mais coeso e solidário. É curiosa e relevante a forma como um dos alunos da turma salientou, num dos momentos de auto, hetero e coavaliação de final de período, o facto de se poder: *“dar matéria mas conversar também sobre muita coisa nas suas aulas: isso é bué fixe!”*

No entanto, recorro bastante a outro género de diálogo mais individualizado que cumpre outros objetivos. Segundo Morin (2002), “compreender é também aprender e reaprender incessantemente” (p.102) e, normalmente, percebe-se que a apatia, o excesso de energia ou a agressividade em sala de aula não têm a ver, forçosamente, com aquele momento em concreto, mas, porque nada é estanque e a tal segunda mochila está sempre presente, esse comportamento acaba por influenciar e condicionar a atitude do aluno junto dos restantes alunos, professores e funcionários. Saber ouvir o aluno, deixá-lo desabafar os seus problemas, aconselhá-lo ou mostrar-lhe diferentes caminhos dizendo-lhe que só ele poderá decidir qual o mais certo para si é, quanto a mim, essencial. Em junho, a breves dias do final do ano letivo, uma professora da turma tecia o seguinte comentário a propósito de três alunos: *“estes miúdos precisam mesmo é de alguém que os oiça e lhes dê atenção. Precisam de raspanetes quando faz falta, claro!, mas sobretudo de um colo e de orientação que é o que muitos nunca tiveram em casa!”*

Uma observação que faz eco das palavras de Morin quando enfatiza a necessidade da educação estar centrada na condição humana, ou seja, que os seres humanos “devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano” (p. 47). E, mesmo os alunos mais indisciplinados ou introvertidos percebem que alguém lhes dá atenção, que há alguém que se importa com a sua história quer sejam acontecimentos recentes quer sejam do passado, pois a verdade é que continuam a marcá-los quase sempre pela negativa. Estas conversas não têm necessariamente de ser agendadas, tudo depende da disponibilidade de uns e de outros. Por vezes, chega-se mais rapidamente ao cerne de um problema difícil que está a ser vivido por um aluno, se agirmos prontamente ficando à conversa com ele durante o intervalo entre duas aulas, mais até do que se tivéssemos marcado formalmente um encontro numa sala ou num outro

lugar qualquer da Escola ao qual também somos evidentemente livres de recorrer se necessário.

Como tive oportunidade de referir no Capítulo I deste trabalho, tenho uma característica pessoal muito própria: gosto de observar, de ler os olhos dos outros, de tentar perceber, diante de um determinado comportamento, o que o faz (re)agir desta ou daquela forma. E, se sempre fiz uso disto no campo profissional, posso dizer, sem sombra de dúvida, que esta característica nunca foi tão posta à prova como junto dos alunos das turmas CEF. Mas serão estes alunos assim tão diferentes daqueles que habitualmente encontramos nas turmas regulares? Todos os alunos são diferentes na sua diferença. A tônica marcante destas turmas é o facto de nelas convergirem com maior incidência muitos alunos com histórias de vida complicadas que os levaram para caminhos de insucesso de retenções repetidas, o risco de abandono escolar – antes e depois de chegarem a um CEF – e a necessidade de cumprirem a escolaridade obrigatória que muitos jovens, registe-se, não entendem – ou será que fingem apenas não entender? – mesmo diante dos desabaços que os Encarregados de Educação desfiam quando se reúnem com o Diretor de Turma. Leio-lhes nos olhos o desespero, a angústia, o desalento, e, por vezes, *in extremis*, o assumir de uma quase total inoperância:

“- Ó professora, eu já não sei o que fazer com ele! Veja se ele consigo muda porque comigo não vai lá nem mesmo com tarefas e castigos! Não há nada a fazer!” (mãe do Henrique)

O “não há nada a fazer!” com que muitas vezes fecham um discurso desalentado faz-me sempre recordar Daniel Pennac que, numa entrevista diante de um “não há nada a fazer”, respondia com um comentário *“Este nada faz parte do problema. E de que maneira!”* o que sintetiza muito do sentir de quem está no terreno.

Quando me propus escrever sobre “Os jovens e a escola: percursos e significados”, quis também poder partilhar a minha experiência de como, para orientar estes jovens e ajudá-los a trilhar um caminho, é decisivo saber ouvi-los, conhecer a sua história de vida, perceber a visão que têm da Escola, o modo como se relacionam com este espaço e com as pessoas que nele se



cruzam. Explorar a realidade concreta de um grupo de alunos de uma turma CEF da ESBB através da incursão empírica que realizei, exigiu de mim algum distanciamento de forma a deixar escapar o menor número de variáveis possível. Não julgo que o facto de me encontrar na Escola em causa enquanto professora desde 1993 – *e onde aliás cresci também anos antes como aluna* - e ser professora dos alunos entrevistados possa ter deturpado a reflexão que deu origem a este trabalho. A minha proximidade constituiu sim, a meu ver, uma mais-valia, pois permitiu-me exercer um outro olhar mais profundo e entendedor das vivências deste segmento da comunidade escolar com quem tive a oportunidade de interagir desde a sua implementação na Escola, enquanto membro do órgão de gestão, como também, mais tarde, durante a realização do presente curso de mestrado, na qualidade de professora de Língua Portuguesa, Diretora de Turma e Diretora de Curso de uma turma CEF.

Considero que o trabalho que desenvolvi com estes jovens, alunos de uma turma CEF, se assemelha bastante a um programa de tutoria mas preferi não rotulá-lo desta forma. Tenho consciência de que não se podem esperar mudanças radicais instantâneas mas, pelo que me foi dado observar através dos resultados dos alunos no final do biénio, contribuí para que houvesse melhorias a nível do sentido de competência na aprendizagem e integração na escola. O acompanhamento mais regular e de proximidade foi fundamental para alunos mais vulneráveis e sinto que fiz a diferença. Não podemos esperar que os alunos, nomeadamente os jovens em causa, obedeçam de forma mecânica aos estímulos na sua aprendizagem, bastando a instrução para garantir o sucesso. A prevenção do insucesso passa obviamente por muitos fatores mas a qualidade do apoio do professor, o tempo que reserva para a conversa é, pela minha experiência, realmente decisivo. É preciso não esquecer que os jovens, neste ciclo de ensino, prosseguem o desafio à autoridade parental e, conseqüentemente, a sua vivência familiar é frequentemente marcada por inconsistência e inconseqüência, levando, por vezes, a um maior desvio. O papel da escola e, neste caso, o da ação de um(a) professor(a) em particular, pode passar pelo exercício de uma maior monitorização e, até, de maior controlo, para que o absentismo possa ser normalizado. Neste sentido, considero que quer a modalidade de

acompanhamento em grupo, dirigida à turma num trabalho vocacionado para a promoção da coesão deste mesmo grupo, quer a modalidade de acompanhamento individual em encontros formais, em espaço de gabinete ou sala de aula e em encontros informais, nos espaços comuns da escola produziram um efeito benéfico.

E aquilo que tenho vindo a aprender através desta experiência é que precisamos de realizar esta aproximação, de entender estes jovens à luz da realidade complexa de onde emergem. E engana-se aquele, jovem ou adulto, que julga que os problemas pessoais ficam ao portão de entrada da escola: o anseio, o medo, a angústia, a caixa de Pandora é carregada às costas, metaforicamente falando, numa segunda mochila, bem mais pesada,... sem cadeado ora para cá ora para lá mas onde, acreditemos que sim, se abriga ainda a esperança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abraçar esta aventura foi para mim uma verdadeira epopeia não pelo projeto em si mas por todos os constrangimentos pessoais, familiares e de trabalho que tenho vindo a viver nos últimos anos. No entanto, herdei o espírito lutador dos meus pais e consegui com o incentivo daqueles que me rodeiam concretizar o objetivo a que me propus e que está prestes a materializar-se.

Ainda este ano, alguns dos alunos da turma cujo percurso pudemos conhecer um pouco mais de perto ao longo deste trabalho me perguntavam, com um ar meio atónito quando lhes dizia que contava concluir em junho:

“- A professora ainda não parou de estudar na Universidade?!”

É compreensível a estranheza deles e contrasta com a luta diária travada pelos professores para os “manter” justamente na escola. É um espaço que os preenche mas não os satisfaz necessariamente, é sobretudo uma obrigação e traça para estes jovens um futuro ainda mais incerto pois, tal como a Professora Doutora Natália Alves (2007) escreveu,

*“estamos perante discursos e políticas que ocultam o papel destas modalidades de formação na reprodução das desigualdades sociais colocando a tónica em argumentos que se pretendem ideologicamente neutros como a competitividade económica, o combate ao desemprego e à exclusão social e, mais recentemente, no aumento da empregabilidade” (p.65).*

Este trabalho de projeto não foi apenas e só mais um projeto. Nunca como antes surjo tão envolvida nele. O facto de ter vivido parte da minha juventude e, em termos profissionais, toda a minha vida adulta na ESBB faz-me ser uma pessoa diferente, consciente das dificuldades pelas quais esta população passa e, infelizmente, nem sempre é fácil fechar a minha “segunda mochila” a cadeado, quando, no final do dia, passo o portão da escola. Apesar de todos os problemas que somos chamados a enfrentar, sinto, no entanto, que todos os dias cresço no domínio do meu aprendizado e que, assim o espero, também contribuo para que os outros cresçam, jovens e menos jovens.

O presente trabalho de projeto constitui, sem a menor dúvida, uma mais-valia para mim: deu-me a possibilidade de (re)pensar a minha prática pedagógico - didática do dia a dia, de avaliar a minha prestação enquanto pessoa, de sentir que o meu trabalho no terreno importa realmente e pode fazer a diferença na vida, se não de todos, pelo menos, de alguns daqueles com quem interajo e permitiu-me ainda refletir aturadamente nos aspetos em que seria possível melhorar. Por tudo isto, valeu a pena ter vivido esta experiência de sobremaneira enriquecedora quer do ponto de vista académico quer profissional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAVV (2004). *Eu Não Desisto*. Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar, ME/MSST.

ALVES, Natália, CANÁRIO, Rui (2004). “Escola e exclusão social: das promessas às incertezas” in *Análise Social*, vol. XXXVIII, pp. 981-1010.

ALVES, Natália (2007). “E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social?” in *Sísifo*. Revista de Ciências da Educação, 2, pp. 59-68. [Consul. 17 jul. 2013]. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

AZEVEDO, Joaquim (2001). *Avenidas de Liberdade*. Lisboa: Asa Editora.

BARRÈRE, Anne, et SEMBEL, Nicolas (1998). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Nathan.

BARROSO, João (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educação & Sociedade*, vol. 24, nº 82, pp. 63-92. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade (Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acedido em junho de 2013).

BENAVENTE, Ana (1990). *Insucesso escolar no contexto português – Abordagens, Conceções e Políticas*. (pp.1-40) Cadernos de Pesquisa e de Intervenção, nº1, Lisboa: Projeto Infra - Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

BENAVENTE, A., CAMPICHE, J., SEABRA, T. e SEBASTIÃO, J (1994). *Renunciar à Escola - O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa: Fim de Século.

BENAVENTE, Ana (2001) “Portugal, 1995/2001: Reflexões Sobre Democratização e Qualidade na Educação Básica” in *Revista Ibero-americana de Educación*, nº27, pp.99-123.

BOURDIEU, Pierre, CHAMPAGNE, Patrick (1998). *Os excluídos do interior*. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*. (pp. 217-227) Petrópolis: Vozes.

CANÁRIO, Rui (1999). *Educação de Adultos – um campo e uma problemática*, Lisboa: Educa.

CANÁRIO, Rui (2000). *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: A escola face à exclusão social*. Revista de Educação, X, 1, pp. 125-135.

CANÁRIO, Rui, ALVES, Natália, ROLO, Clara (2001). *Escola e exclusão social*. Lisboa: Educa/Instituto de Inovação Educacional.

CANÁRIO, Rui (2004) “Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica”, in *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun.

CANÁRIO, Rui (2005). *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, Rui e POMBO, Olga (2005), “Ivan Illich. Um visionário que é preciso reler” in *Revista Aprender ao Longo da Vida*, nº 4 (Maio), pp. 40-47.

CANÁRIO, Rui (2008), A escola: das “promessas” às “incertezas”, *Educação Unisinos*. 12 (2).

CANAVARRO, J. M. P. et. al (2004). *Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar – PNPAE. Relatório e Plano*. Lisboa: Ministério da Educação.

CARREIRA, H. Medina (1996), “As Políticas Sociais em Portugal”, em António Barreto, *A Situação Social em Portugal 1960-1995*, Lisboa: ICS-UL.

CARVALHO, Rómulo (1986). *História do Ensino em Portugal – desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano*. – Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CHARLOT, Bernard (1996). *Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia*. In: Cadernos de Pesquisas. Fundação Carlos Chagas, nº97, maio, pp.47-63,

CHARLOT, Bernard (2000). “L’école est-elle en crise? “. *Pour*, 165, pp.167-171

CHARLOT, Bernard (2005). *Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.

CLAVEL, Gilbert (2004). *A Sociedade da Exclusão, Compreendê-la para dela sair*. Coleção Educação e Trabalho Social. Porto: Porto Editora.

CORREIA, José Alberto (1999). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Revista Portuguesa de Educação, 12, 1, pp. 81-110.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel (2001). “Da crise da escola ao escolocentrismo”. In SANTOS, Boaventura de Sousa (dir); STOER, Stephen R. [et al.] (orgs.) – *Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise*. Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, L. e TORRES, M. (1990). *Avaliação Pedagógica/Insucesso Escolar*, Col. Ser Professor, Porto: Porto Editora.

COURELA, C. (2007). *Começar de novo: Contributos de um currículo em alternativa para percursos de vida inclusivos, de estudantes adultos. A mediação dos trabalhos de projeto colaborativos desenvolvidos em educação ambiental* (pp. 9-142). Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

DEMAILLY, L. (1987). « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants » (pp. 56-699 in *Sociologie du Travail*, 1, Paris : Dunod.

DELORS, Jacques (1996), *Learning the Treasure Within*, relatório apresentado à UNESCO pela Comissão Internacional sobre Educação no Século XXI, presidida por Jacques Delors [consul. 11 abr. 2012]. Disponível em [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)

DEROUET, J. (1992). *École et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux?*. Paris: Editions Métailié.

DIOGO, Ana Matias (1998), *Famílias e Escolaridade -Representações parentais da escolaridade, classe social e dinâmica familiar*, Lisboa: Edições Colibri.

DOMINICÉ, Pierre (1988). "O que a vida lhes ensinou". In: Nóvoa, A e Finger, M., Orgs. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

DUBET, François (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.

DUBET, François (2003). *A escola e a exclusão*. Cadernos de Pesquisa, n.º119. [consul. 12 jun. 2013]. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200002&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200002&script=sci_arttext&lng=pt)

DURKHEIM, Émile (1967). *Le suicide: étude de Sociologie*, Paris : Presses universitaires de France.

FERREIRA, Virgílio (1982). *Conta-corrente: 1969-1976*. 3ª edição. Lisboa: Livraria Bertrand.

FREIRE, Paulo (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

JOSSO, Marie-Christine (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne : L'Âge d'Homme.

LESNE, Marcel (1978). « La formation des formateurs d'adultes ». In: Debesse, M. e Mialaret, G., coords. *Traité des Sciences Pédagogiques*. Paris: Presses Universitaires de France.

MAGALHÃES, Olga, COSTA, Fernanda, MAGALHÃES, Vera (2010). *Português – Ensino Profissional – Nível 3 – Módulos 1, 2, 3, 4*. Porto: Porto Editora.

MARTUCCELLI, Danilo (2002). . Paris: Gallimard.

MOODY, Harry Rick (1989). *Philosophical presuppositions of education for old age. Educational gerontology*, n.1, pp. 1-16.Barcelona: CEAC.

MORIN, Edgar (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, 5ª edição. São Paulo: Unesco-Cortez. [consul. 12 jul. 2012]. Disponível em <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0C>



[C0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sistemas.ufrn.br%2Fshared%2FverArquivo%3FidArquivo%3D1035842%26key%3D13769c1ae1338dbc536c4b21795c7e27&ei=hL4lUrHLM4Wu7AbOqoDgCw&usg=AFQjCNEXjq8NuIEEPquDEwIXb-8P4Rpchw&sig2=ODvcgqQfTKj6F\\_SeEeQcQw&bvm=bv.51495398,d.ZGU](http://www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo%3FidArquivo%3D1035842%26key%3D13769c1ae1338dbc536c4b21795c7e27&ei=hL4lUrHLM4Wu7AbOqoDgCw&usg=AFQjCNEXjq8NuIEEPquDEwIXb-8P4Rpchw&sig2=ODvcgqQfTKj6F_SeEeQcQw&bvm=bv.51495398,d.ZGU) )

PERRENOUD, Philippe (2001). *A Pedagogia na Escola das Diferenças*, Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, Philippe (2002). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, Philippe (2003). *Porquê construir competências a partir da escola?* Asa Editores.

PINTO, Filomena Leite (2004). *Escolaridade Obrigatória e Emprego: O Caso dos Cursos de Educação e Formação Inicial de Nível II – 9º ano+1*. Coimbra: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

PIRES, Eurico Lemos (2002). *Da inquietação à quietude: o caso do PIPSE*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

QUEIROZ, Jean-Manuel de (1995). *L'école et ses sociologies*. Paris, Nathan.

RITA, J., PATRÃO, I., & SAMPAIO, D. (2010). *Burnout, Stress Profissional e ajustamento Emocional em Professores Portugueses do Ensino Básico e Secundário*. Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999). "Currículo e Gestão Curricular – o Papel das Escolas e dos professores" in Fórum Escola, Diversidade e Currículo. Lisboa: Ministério da Educação

ROLDÃO, Maria do Céu, CAMPOS, Joana e ALVES, Madalena (2007). *ESTUDO CURRICULAR DA MEDIDA PIEF – 2006 - 2007*, Lisboa: Ministério do Trabalho e de Solidariedade Social / PETI.

ROLDÃO, Maria do Céu, SANTOS, António (2008). *A medida PIEF*, Lisboa: Ministério do Trabalho e de Solidariedade Social / PETI.

SANTOS, Boaventura Sousa (2002). “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 63, Outubro, pp. 237-280, Coimbra.

SILVA, Augusto Santos (2003), «“Acesso” e “Insucesso”: factos e debates na democratização da educação em Portugal», em VIERA, Maria Manuel, PINTASSILGO, Joaquim e PORTUGAL, Benedita e Melo (orgs.), *Democratização escolar. Intenções e Apropriações*, Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

SILVA, Cesário António Gonçalves da (2006). *Cursos de Educação e Formação: Uma Estratégia de Certificação e Qualificação de Jovens*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa

SIL, Vítor (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

STOER, Stephen R., STOLEROFF, Alan D. e CORREIA, José A. (1990). “O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, pp.11-53.

STOER, Stephen R., RODRIGUES, D.; MAGALHÃES, A.M. (2003). *Theories of social exclusion*. Frankfurt: Peter Lang.

STOER, Stephen R., e MAGALHÃES, António M. (2005), *A Diferença Somos Nós: A Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*, Biblioteca das Ciências Sociais, Lisboa: Edições Afrontamento.

SOUSA, R. (2003). *Factores de abandono escolar no ensino vocacional de música*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

TEODORO, António (2000). “O fim do isolacionismo – da participação de Portugal no Plano Marshall ao Projeto Regional do Mediterrâneo” in *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Nº 3, pp. 48 – 54. [consul. 12 jan.2013]. Disponível em <http://revistas.ulusofofona.pt/index.php/rhumanidades/article/view/1330>

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard e THIN, Daniel (1994). “Sur l’histoire e la théorie de la forme scolaire ». In Vincent, Guy (dir.). *L’éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. Tradução brasileira, por Diana Gonçalves Vidal, em Educação em Revista, n. 33, jun/2001, pp. 7-47.

## OUTROS DOCUMENTOS

Carta Educativa do Concelho da Moita (2008) [consul. 17 jul. 2013]. Disponível em [http://issuu.com/dirp.cmmoita/docs/carta\\_educativa\\_do\\_concelho\\_da\\_moita\\_-\\_vers\\_o\\_homo?e=1064109/2982695](http://issuu.com/dirp.cmmoita/docs/carta_educativa_do_concelho_da_moita_-_vers_o_homo?e=1064109/2982695)

Censos, 2011.[consul. 24 fev. 2013]. Disponível em <http://censos.ine.pt>

Declaração dos Direitos da Criança (1959) UNICEF. [consul. 23 jan. 2013]. Disponível em [http://www.ie.uminho.pt/Uploads/NEDH/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](http://www.ie.uminho.pt/Uploads/NEDH/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) UNESCO. [consul. 02 jan. 2013] Disponível em <http://dre.pt/util/pdfs/files/dudh.pdf>

## DIPLOMAS LEGAIS

Decreto-Lei nº 40964/1956 de 31 de dezembro.

Decreto-Lei nº 42994/1960 de 28 de maio

Decreto-Lei nº 45 810/1964 de 9 de julho

LBSE - Lei nº 46/86

Despacho n.º 147-B/ME/96 de 1 de agosto

Despacho - Conjunto nº123/97 de 7 de julho (ME e Ministério do Trabalho e Solidariedade Social - MTSS, 1997)

Lei n.º115/97 de 19 de setembro

Portaria n.º 835/2009, de 31 de julho

Despacho Conjunto n.º882/99, dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade Social de 15 de outubro.

Despacho nº19971/99 de 20 de outubro (ME)

Decreto-Lei 6 de 18 de janeiro de 2001

Despacho Conjunto n.º 279/2002, de 12 de abril, (ME e MTSS)

Decreto-Lei n.º 209/2002 de 17 de outubro

Despacho Conjunto n.º948/2003 de 26 de setembro

Despacho – Conjunto n.º 453/2004 de 27 de julho (ME e MTSS)

Lei nº 49/2005 de 30 de agosto

Despacho Normativo nº55/2008 de 23 de Outubro de 2008

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto

Despacho n.º100/2010 de 5 de janeiro

Decreto-Lei n.º 176/2012 de 02 de agosto

Despacho Normativo do MEC de 25 de setembro de 2012